



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Susana Raquel Marques Pereira Ferreira

**2º Ciclo de Estudos em
Ensino do Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário**

A dramatização como recurso didático no ensino de línguas estrangeiras

2013

Orientador: Rogelio Ponce de León Romeo

Coorientadora: María del Pilar Nicolás Martínez

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/ Projeto/IPP:

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo ajudar todos aqueles que se interessam pela dramatização enquanto recurso didático, em especial os professores de línguas estrangeiras. Pretende-se dar a conhecer quais os seus benefícios a diversos níveis e apresentar desvantagens da sua aplicação, bem como possíveis soluções para as ultrapassar. De forma a esclarecer possíveis dúvidas, serão fornecidas algumas orientações que os professores devem ter em conta antes, durante e depois das atividades de dramatização para que, em conjunto com os seus alunos, possam usufruir plenamente das suas vantagens.

Além disso, serão apresentadas diferentes propostas práticas, que os docentes poderão levar à sua sala de aula.

Palavras-chave: dramatização, grupo, expressão, comunicação real, motivação, competência comunicativa, ELE ou espanhol língua estrangeira, línguas estrangeiras

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es ayudar a todos aquellos que tienen interés en la dramatización como recurso didáctico, en especial a los profesores de lenguas extranjeras. Se pretende dar a conocer sus beneficios a distintos niveles y las desventajas que conlleva, junto con posibles soluciones. Con la intención de aclarar posibles dudas, serán proporcionadas algunas orientaciones que los profesores deberán considerar antes, durante y después de actividades de dramatización para que, con sus alumnos, puedan beneficiarse plenamente de sus ventajas.

Además, serán también presentadas algunas propuestas didácticas, que los docentes podrán llevar a sus clases.

Palabras clave: dramatización, grupo, expresión, comunicación real, motivación, competencia comunicativa, ELE o español lengua extranjera, lenguas extranjeras

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Georgina e Leonel, a quem devo muito daquilo que sou hoje e do que tenho conseguido construir. Agradeço-lhes todo o carinho, ensinamentos e apoio que me têm dado ao longo dos anos.

Aos meus irmãos, Rafael e João Pedro, que sempre me ajudaram e acreditaram que a irmã mais velha era capaz de terminar este projeto.

Aos meus filhos, Gabriela e Guilherme, por todos aqueles momentos em que tiveram que compreender que a mãe tinha que estudar e não podia dar-lhes a atenção que mereciam.

Ao Miguel, por me ter dado força a embarcar nesta jornada, pelo carinho e reconforto de muitos momentos e por ter sido um pai mais atento e presente.

À Frau, uma autêntica “avó-mãe”, pela sua disponibilidade e prontidão em ajudar.

Às minhas amigas, pelas suas histórias evasivas, pelo incentivo e pela paciência com muitos cafés cancelados e adiados.

Aos meus colegas de mestrado, pelos momentos de partilha de saberes, de experiências e de boa disposição.

Aos professores da FLUP, sempre prestáveis e cordiais.

À minha orientadora, Dra. Sílvia Dias, e à minha colega de estágio, Cristina Costa, pela amizade, pelo apoio e pelas sugestões que enriqueceram o meu trabalho.

À minha coorientadora, a professora Pilar, pelas palavras de ânimo, pelas suas indicações que me ajudaram na realização do presente trabalho e por ser um exemplo de organização e metodologia que um dia espero alcançar.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Parte I Fundamentos teóricos.....	3
1. CONCEITOS QUE SE INTERRELACIONAM COM A PALAVRA <i>DRAMATIZAÇÃO</i> 4	
1.1. <i>Role play</i> e simulação.....	4
1.2. Teatro e dramatização	5
1.3. Conclusão	6
2. A <i>DRAMATIZAÇÃO</i> NOS DOCUMENTOS ORIENTATIVOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	7
2.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).....	7
2.2. Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC)	9
2.3. Programa e Organização Curricular da disciplina de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal.....	10
3. A <i>DRAMATIZAÇÃO</i> AOS OLHOS DO PROFESSORADO	13
3.1. Estrutura do questionário	13
3.2. Comentário às perguntas colocadas	15
3.3. Análise dos resultados	16
4. BENEFÍCIOS DA <i>DRAMATIZAÇÃO</i>	26
4.1. Competência verbal.....	26
4.2. Competência não-verbal.....	28
4.3. Motivação / autoestima	30
4.4. Trabalho em grupo	31
4.5. Criatividade	32
5. DESVANTAGENS DA <i>DRAMATIZAÇÃO</i> COMO RECURSO DIDÁTICO	34
5.1. Organização.....	34
5.2. Tempo.....	34
5.3. Turmas heterogéneas.....	35

5.4. Gestão da aula	36
6. O PAPEL DO PROFESSOR.....	37
7. EXEMPLOS DE ATIVIDADES DE DRAMATIZAÇÃO	40
8. PREPARAR UMA ATIVIDADE DE DRAMATIZAÇÃO	45
8.1. O objetivo.....	45
8.2. O grupo.....	45
8.3. O input.....	45
8.4. Atividades de aquecimento	46
8.5. Organização social da turma	46
8.6. O contexto	46
8.7. Avaliação.....	47
Parte II Prática pedagógica	49
1. CONTEXTUALIZAÇÃO	50
1.1. O colégio	50
1.2. As turmas.....	50
2. METODOLOGIA.....	52
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	55
3.1. Criação de uma entrevista.....	55
3.2. Criação de um diálogo guiado.....	59
3.3. Improvisação	67
CONCLUSÃO	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
Anexos	78

INTRODUÇÃO

O mundo do “faz de conta” surge desde cedo nas nossas vidas e ajuda-nos a criar situações, a inventar personagens, a imaginar cenários e a comunicar, interagindo com os outros de uma forma diferente. Vários são os autores que veem nas atividades de dramatização um excelente recurso didático na aprendizagem de línguas estrangeiras, pela riqueza de elementos que estas permitem trabalhar.

Enquanto aluna, sempre apreciei as poucas dramatizações que alguns dos meus professores me propuseram fazer. Eram atividades diferentes, em que deixávamos os livros e os cadernos e interagíamos. Mais tarde, enquanto professora, com o intuito de proporcionar aos meus alunos atividades de prática comunicativa, comecei também a desenvolver momentos de dramatização. Em julho de 2012, depois de frequentar uma formação dirigida a professores de espanhol sobre a improvisação como recurso didático e respetiva aplicação a alunos de nível C1, decidi que seria interessante aprofundar os meus conhecimentos sobre as atividades de dramatização de forma a poder beneficiar plenamente das suas vantagens.

Neste relatório, que se divide em duas partes, pretendo apresentar o resultado desse trabalho de pesquisa.

Na primeira parte, depois de explicitada a diferença entre dramatização e outros termos que lhe são bastante próximos, será analisada parte do conteúdo de documentos orientadores para o ensino de línguas estrangeiras e a forma como este se relaciona com o tema do presente relatório. Seguidamente, é feita a análise de um questionário dirigido a professores de línguas, onde será possível observar que opinião têm os docentes acerca deste recurso. Nas seguintes secções, partindo da investigação desenvolvida por vários autores, entre os quais, docentes, psicólogos e atores, e entroncando-a com a minha experiência, serão explanadas as vantagens e desvantagens deste recurso, qual deve ser o papel do professor e de que forma se deve planificar e executar uma atividade de dramatização.

Na segunda parte, apresento três propostas didáticas para três tipos de atividade diferentes, bem como as opiniões dos alunos e resultados obtidos.

O objetivo é ajudar todos aqueles profissionais cuja atividade se relaciona, de alguma forma, com o ensino de línguas, a reconhecer na dramatização os seus muitos benefícios e a aproveitá-los. Paralelamente, ao saber lidar com as suas desvantagens, creio que os professores terão vontade de experimentar uma das várias atividades que se propõem neste relatório e proporcionarão aos seus alunos uma atividade motivante, lúdica e comunicativa.

Parte I

Fundamentos teóricos

1. CONCEITOS QUE SE INTERRELACIONAM COM A PALAVRA *DRAMATIZAÇÃO*

Se perguntarmos a alguém que palavra associa ao conceito de *dramatização*, é muito provável que surjam vocábulos como personagens, ação, simulação, teatro ou até a expressão em inglês *role-play*. Na verdade, estes conceitos têm bastante em comum, mas há também aspetos que os diferenciam.

1.1. *Role play* e simulação

Apesar de haver autores que não oferecem uma distinção clara e precisa entre estes conceitos, há outros autores que assinalam algumas diferenças entre eles. Livingstone distingue *role play* de simulação. Para esta autora, numa atividade de simulação, é criado um contexto no qual o aluno “brings his own personality, experience and opinions to the task” (1983: 1). Livingstone apresenta como exemplo um grupo de alunos executivos, que, estando a aprender uma língua estrangeira, têm que, num dado momento, resolver um problema que surge em contexto de reunião. Cada um deles vai representar a sua atitude e estratégia pessoal para lidar com a situação.

Em contrapartida, numa atividade de *role-play*, partindo do mesmo contexto, cada aluno receberia informação sobre o papel que iria representar. Poderia ser o seu nome, profissão, intenções e/ou opiniões sobre determinado assunto. Aqui, o aluno não tem a liberdade de representar de acordo com o seu ponto de vista. Estamos perante uma simulação de uma atividade da vida quotidiana- uma reunião, mas aqui é dado ao aluno o papel que este deve desempenhar. Aliás, a expressão *role-play* remete precisamente para um papel (*role*) que se representa (*play*).

Tal como refere Bisetto (2010: 138), este tipo de atividades envolve muitas vezes, simultaneamente, tanto a técnica de dramatização como a simulação, pois ambas são formas de espelhar a realidade. Livingstone (1983: 6) define *role-play* como “a classroom activity which gives the students the opportunity to practise de language, the aspects of role behaviour, and the actual roles he may need outside the classroom”.

1.2. Teatro e dramatização

Outros autores debruçam-se mais sobre a diferença entre teatro e dramatização. Apesar de a ligação entre os dois elementos ser inegável, a distinção é observável a partir das suas raízes etimológicas.

A palavra *teatro* deriva do grego e significa *contemplar*. Os atores, em palco, com luzes, criam um espetáculo que é contemplado pelo espetador. O seu objetivo, como indicam Fuegel & Montoliu é mais estético-artístico. Curiosamente, a utilização do teatro na escola é anterior às atividades dramáticas com propósitos educativos (Fuegel & Montoliu, 2000: 83). Os elementos de uma obra de teatro têm potencial didático e não é de estranhar que, como refere Pérez (2011: 93), no século XVII já se considerasse que o teatro era um elemento educador da sociedade. Assim, a uma função artística, aliava-se a didática.

A palavra *drama* deriva do verbo grego *dráō*, que significa fazer, aproximando-se, portanto, da ideia de ação. Ao contrário do teatro, numa atividade de dramatização não há uma distinção rígida entre público e atores, todos são participantes. A relação ator-espetador confunde-se, pois os seus papéis misturam-se (Fuegel & Montoliu, 2000: 84). Nas atividades de dramatização, num determinado momento, um aluno é espetador, para pouco depois ser ele o ator.

Dangerfield (*apud* Bork, 2010: 136) afirma que se trata de “uma atividade contextualizada em que os alunos têm papéis a desempenhar, porém os alunos têm a liberdade de produzir a linguagem apropriada para aquele contexto específico e de acordo com o papel que irão representar”. Byrne (*apud* Bork, 2010: 136) agrupa o conceito de simulação e dramatização e afirma que estas técnicas “envolvem o elemento de *let’s pretend* e os aprendizes têm duas opções de escolha: eles podem representar eles mesmos numa situação imaginária ou podem ser pessoas imaginárias num mundo imaginário”. Na mesma linha de pensamento, os autores Eines & Mantovani (2008: 70) falam do “como si”, afirmando que este nos permite aproximar a ficção da realidade ou então funcionar como “palanca que actúa para elevarnos del mundo real al mundo de la imaginación”. De facto, é este “como se” que nos permite criar o lugar, o tempo, os factos, os personagens e os objetos que queremos incluir nas nossas atividades de dramatização. Di Pietro (*apud* Bork, 2010: 137) refere o termo *cenário* e define-o como “uma atividade de sala de aula

que motiva os alunos a conversar propositadamente com os outros, fornecendo papéis de episódios baseados em situações da vida real”.

1.3. Conclusão

No entanto, por considerar bastante ténue a distinção entre estes conceitos, neste trabalho, adotar-se-á com maior frequência o termo *dramatização*, pois considero que é o que melhor abarca o tipo de atividades que pretendo explorar, por ser mais genérico que os termos *simulação* ou mesmo *role-play*.

2. A DRAMATIZAÇÃO NOS DOCUMENTOS ORIENTATIVOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Para o ajudar na planificação, execução e avaliação da sua prática docente, o professor de línguas tem ao seu dispor documentos, fruto da reflexão e trabalho conjuntos de diversos profissionais ligados ao ensino. Nestes documentos, encontramos exemplos de conteúdos, objetivos, metodologias, competências, tarefas que nos podem orientar na nossa prática docente. Muitos deles facilitam e/ou entroncam com objetivos e propósitos das atividades de dramatização, motivo principal pelo qual lhes é feita referência neste capítulo.

2.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

Logo no segundo capítulo, surge a abordagem adotada: *uma abordagem orientada para a ação*. O aprendente de uma língua é visto como ator social, que tem que cumprir tarefas em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico (QECR, 2001: 29). Ainda sobre este tema, este documento define as tarefas como: “ações realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado”. Ainda no mesmo capítulo, surgem os conceitos de competências gerais e de competências comunicativas em língua. É ainda referido que “as pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos” (QECR, 2001: 29).

Ao lermos o que esta linha de ação pressupõe, a dramatização surge como recurso didático facilitador, uma vez que permite criar no espaço da sala de aula diferentes situações em que os alunos são agentes sociais reais ou imaginários que se movem num contexto, também ele real ou fictício, para poderem desempenhar diferentes tarefas através de atividades linguísticas, mobilizando competências.

Ainda no capítulo dois, surgem no ponto 2.1.3 as atividades linguísticas, nas quais se incluem a receção, a produção, a interação e a mediação. Ao dramatizar, o aluno aprende

a interagir, o que “inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. (QECR, 2001: 36).

No capítulo quatro, secção quatro ponto um, ao apresentar os quatro domínios nos quais se organiza a vida social, este documento apresenta-nos um quadro, que, como se vê, nos indica vários elementos que podem ser ponto de partida para representar diferentes contextos comunicativos com lugares, instituições, pessoas e objetos, a partir dos quais é possível criar uma situação dramatizável (QECR, 2001: 77).

Domínio	Privado	Público	Profissional	Educativo
Lugar	Casa: casa, quartos, jardim própria de família de amigos de estranhos Espaço privado em albergue, hotel Campo, praia	Lugares públicos: rua, praça, parque Transportes públicos Lojas, (super)mercados Hospitais, consultórios, clínicas Estádios, campos, pavilhões desportivos Teatro, cinema, tempos livres Restaurante, café, bar, hotel Locais de culto	Escritórios Fábricas Oficinas Portos, Caminhos-de-Ferro Quintas Aeroportos Armazéns, lojas Serviços públicos Hotéis Organismos oficiais	Escolas, auditórios, salas de aula, recreio Campos desportivos, corredores Faculdades, Universidades Salas de conferência Salas de seminário Associação de estudantes Residências universitárias Laboratórios Cantinas
Instituições	Família Redes sociais	Autoridades Organismos políticos Justiça Saúde pública Associações cívicas Associações de beneficência Partidos políticos Grupos religiosos	Empresas Multinacionais Empresas estatais Sindicatos	Escola Faculdade Universidade Academia Institutos de formação Instituições de educação de adultos
Pessoas	Avós, pais, filhos, irmãos, tios, primos, familiares por afinidade, esposos, íntimos, amigos, conhecidos	Cidadãos Representantes oficiais Vendedores Polícia, forças armadas, forças de segurança Motoristas, revisores Passageiros Jogadores, fãs, espectadores Actores, público Empregados de mesa e de bar Recepcionistas Padres, congregação	Empregadores, empregados Gerentes, encarregados Colegas Subordinados Companheiros de trabalho Clientes Utentes Recepcionistas, secretárias Empregados de limpeza	Professores/Pessoal docente/Auxiliares da acção educativa Pais e encarregados de educação Colegas de turma Professores, assistentes, leitores Estudantes, bolsiros Bibliotecários, pessoal dos laboratórios Pessoal dos refeitórios, da limpeza Porteiros, secretárias
Objectos	Decoração e mobiliário Vestuário Equip. domésticos Brinquedos, ferramentas Higiene pessoal Objectos de arte, livros, animais domésticos, selvagens, estimação Árvores, plantas, relvado, tanques Bens domésticos Bagagens Equipamento desportivo/de lazer	Dinheiro, porta-moedas, carteira Documentos oficiais Mercadorias Armas Mochilas Pastas, malas Bolas Programas Refeições, bebidas, petiscos Passaportes, autorizações, licenças	Equipamento de escritório (burótica) Equipamento industrial Ferramentas industriais e artesanais	Material para escrever Uniformes escolares Equipamento desportivo e vestuário Alimentação Equipamento audiovisual Quadro e giz Computadores Pastas e mochilas

1. “Quadro sobre contexto externo de utilização: categorias descritivas” (QECR, 2001: 77)

Aliás, no seguimento dessa ideia, é de referir que no mesmo capítulo, na secção *tarefas comunicativas e finalidades*, ao sugerir algumas atividades nas quais os aprendentes são utilizadores da língua, aparecem como tipos de tarefa “vários tipos de simulações, interação na sala de aula, etc.” (QECR, 2001: 87). Ainda no capítulo quatro, na secção 4.3.5, *Usos estéticos da língua*, é ressaltada a importância dos usos artísticos e criativos da língua. Aqui, como exemplo de uma atividade estética da língua, surge a representação de peças de teatro, escritas ou improvisadas; a produção, receção e a representação de textos literários (QECR, 2001: 87).

Não é, por tudo o que já vimos, de estranhar que o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas sugira em diferentes momentos tarefas relacionadas com a dramatização. Esta contribui para o desenvolvimento de competências e estratégias para “realizar tarefas, atividades e processos necessários à participação eficaz nos acontecimentos comunicativos” (QECR, 2001: 199).

2.2. Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC)

Esta obra constitui uma referência para o desenho e desenvolvimento curricular de programas de espanhol como língua estrangeira. Nos três volumes que o constituem, podemos encontrar inventários, divididos por secções e níveis de referência, que pretendem, como se lê na introdução ao documento “servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español” (PCIC, 2007: 11).

Apesar de não haver neste documento nenhuma secção relacionada diretamente com sugestões metodológicas em que haja referência a atividades de dramatização, o PCIC constitui uma ferramenta fundamental para um professor de espanhol. Ao poder consultar, de forma fácil e gratuita, um inventário linguístico com as funções, as táticas e as estratégias pragmáticas, assim como, os saberes e comportamentos socioculturais previstos para os diferentes níveis, o professor poderá mais facilmente desenhar e preparar atividades adequadas a um determinado grupo. Além disso, os conteúdos que surgem listados nas estratégias pragmáticas aparecem relacionados com os gramaticais, o que facilita o trabalho docente. Ao analisar os diversos inventários, o professor criará

situações que permitam aos alunos praticar determinadas funções e estratégias, podendo, e devendo, relacioná-las com os saberes e comportamentos socioculturais e habilidades e atitudes interculturais, que surgem também inventariadas.

2.3. Programa e Organização Curricular da disciplina de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

A elaboração do programa de espanhol decorre da reflexão sobre as opções pedagógicas da Reforma Curricular, tendo como referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-Lei nº286/89 (Programa do ensino básico, 1991: 5).

Este documento estabelece conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes) para os diferentes domínios da língua: compreensão oral; expressão oral; compreensão escrita; expressão escrita; reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e aspetos socioculturais. A par disto, é sublinhada a importância de desenvolver nos alunos estratégias de comunicação, “consciencializando-os sobre como utilizá-las e rentabilizá-las, de forma a tirarem melhor partido das suas possibilidades e evitarem a quebra de comunicação” (Programa do ensino básico, 1991: 31).

Nos seguintes quadros, podemos ver um dos conteúdos previstos para a expressão oral e escrita: *Actos de fala de uso frequente na interação quotidiana* (Programa do ensino básico, 1991: 12-17) e os procedimentos e atitudes a ele associados:

CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS	ATITUDES
<ul style="list-style-type: none"> • Actos de fala de uso frequente na interação quotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar em conversas sobre o quotidiano e nas decorrentes das diversas actividades de aprendizagem na sala de aula. • Utilizar convenções linguísticas próprias da interação social e contrastá-las com as utilizadas na língua materna e na língua estrangeira 1. • Identificar as características essenciais do discurso oral na língua materna e na língua estrangeira 1. • Utilizar diversos tipos de estratégias para ultrapassar dificuldades de expressão oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância de ser capaz de exprimir-se em espanhol como meio para satisfazer as necessidades de comunicação com diferentes interlocutores e como forma de entendimento entre as pessoas. • Mostrar interesse em comunicar oralmente em espanhol com falantes nativos. • Participar reflexiva e criticamente em diferentes situações comunicativas.

2. Quadro exemplificativo de conteúdos, procedimentos e atitudes previstos para a expressão oral (Programa do ensino básico, 1991: 12)

CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS	ATITUDES
<ul style="list-style-type: none"> • Actos de fala de uso mais frequente na interação quotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos escritos com a finalidade de satisfazer necessidades pessoais de comunicação (convites, pedidos, felicitações, avisos, encomendas...) • Preencher formulários, inquéritos, questionários sobre informação pessoal... • Escrever pequenos textos narrativos, descritivos e expositivos. • Elaborar esquemas prévios que levem em consideração a finalidade e o destinatário do texto. • Recorrer a outras estratégias pessoais de organização do texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância de ser capaz de exprimir-se por escrito, em espanhol, como meio para satisfazer necessidades imediatas e concretas de comunicação. • Mostrar interesse na interação, mediatizada pela escrita, com falantes de espanhol. • Reconhecer o erro como parte integrante do processo.

3. Quadro exemplificativo de conteúdos, procedimentos e atitudes previstos para a expressão escrita (Programa do ensino básico, 1991: 18)

A dramatização permite abordar este e outros conteúdos, enquanto se trabalham os procedimentos e as atitudes.

No capítulo cinco, *orientações metodológicas*, no ponto 5.4, *situações de comunicação oral e escrita*, é referido que “se partimos do princípio que a comunicação é a nossa meta final, deveremos levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, que recubram os aspectos socioculturais a que estão associadas” (Programa do ensino básico, 1991: 29). Para conseguir esta prática, é sugerido realizar intercâmbios entre alunos ou escolas de países estrangeiros e “atender às atividades de simulação de comunicação na aula (dramatizações, *juegos de papeles*, simulações, ...)” (Programa do ensino básico, 1991: 35). O documento sublinha a importância de proporcionar aos alunos muitas oportunidades “para manter uma interação oral que se pareça o mais possível com a que ocorre entre falantes de espanhol” (Programa do ensino básico, 1991: 29). São dadas também orientações metodológicas sobre o contexto que serve de base às situações comunicativas e a importância da linguagem não-verbal: “os textos completos estão contextualizados, ou seja, contêm todos os elementos linguísticos e não linguísticos que integram as suas potencialidades comunicativas (gestos, inflexões de voz)” (Programa do ensino básico, 1991: 30).

No programa definido para a disciplina de espanhol para o terceiro ciclo, a dramatização, a simulação e o *juego de papeles* surgem como atividades distintas para avaliar a expressão oral (Programa do ensino básico, 1991: 35).

Como se pode verificar, o programa sugere a inclusão de atividades de dramatização na aula de espanhol, mesmo nos níveis de iniciação.

Podemos, assim, concluir que nos três documentos encontramos referência à representação de elementos ou situações que permitam colocar os alunos em ação, como verdadeiros agentes sociais, capazes de comunicar e dotados de saberes socioculturais e pragmáticos.

3. A DRAMATIZAÇÃO AOS OLHOS DO PROFESSORADO

Com o objetivo de conhecer melhor o que pensam os professores sobre as atividades de dramatização, foi elaborado um questionário dirigido a docentes de português língua materna/estrangeira e línguas estrangeiras, em diferentes níveis de ensino. De forma a reunir um maior número de respostas, foi pedida a colaboração dos professores dos vários ciclos de ensino do Colégio Nossa Senhora do Rosário, da Escola Básica Eugénio de Andrade e de colegas inscritos na rede social facebook, no grupo “Sala de Professores de Portugal”¹. Foi possível recolher a opinião de 68 professores, de diferentes áreas e níveis de ensino.

3.1. Estrutura do questionário

O questionário era composto por dezassete questões e foi realizado utilizando um formulário na ferramenta *googledocs*², para que o seu preenchimento fosse mais fácil e a análise dos dados se realizasse também de forma simplificada. Este esteve disponível entre os dias 4 de janeiro e 22 de abril de 2013 e a sua estrutura era a que se segue:

QUESTIONÁRIO				
Caro colega, Este questionário é realizado no âmbito da elaboração de uma tese de Mestrado em Ensino do Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. As respostas serão utilizadas para fins estritamente científicos. Será preservado o seu anonimato em todas as circunstâncias. Muito obrigada pela sua colaboração.				
1. Sexo				
Feminino	Masculino			
2. Idade				
Menos de 30 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 anos ou mais	
3. Habilitações Académicas				
Bacharelato	Licenciatura	Pós-Graduação	Mestrado	Doutoramento

¹Grupo social disponível em <https://www.facebook.com/groups/256465114461913/>

² Questionário disponível em <https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dGdmWHNZLVlhZm91YllPeE9BRzVLc0E6MQ#gid=0>

4. Níveis de ensino a que pertence / que leciona

Educação Pré-escolar	1º ciclo ensino básico	2º ciclo ensino básico	3º ciclo ensino básico
ensino secundário	ensino superior		

5. Idiomas que leciona

Português	Língua Materna	Português	Língua Estrangeira	Alemão	Francês
Espanhol	Inglês	Outro			

6. Situação Profissional

Prof. Escola/Agrupamento	Prof. Quadro Zona Pedagógica	Prof. Contratado
Prof. Ensino Particular	Outro	

7. Tempo de serviço enquanto docente

0 a 6 anos	7 a 12 anos	13 a 18 anos	19 a 24 anos	25 a 30 anos	mais de 30 anos
-------------------	--------------------	---------------------	---------------------	---------------------	------------------------

8. Utilizo a língua estrangeira como meio de comunicação com os meus alunos

1 poucas vezes	2 algumas vezes	3 muitas vezes	4 sempre
5 sou docente de português língua materna			

9. Já participei em pequenas dramatizações, como simulações ou diálogos dramatizados (em contexto escolar ou noutro diferente)

1 nunca	2 poucas vezes	3 algumas vezes	4 muitas vezes
----------------	-----------------------	------------------------	-----------------------

10. Se já participou numa das atividades mencionadas na pergunta nove, responda à seguinte questão:

1 não gostei	2 gostei um pouco	3 gostei	4 gostei muito
---------------------	--------------------------	-----------------	-----------------------

11. Participei em peças de teatro (em contexto escolar ou noutro diferente)

1 nunca	2 poucas vezes	3 algumas vezes	4 muitas vezes
----------------	-----------------------	------------------------	-----------------------

12. Se já participou numa das atividades mencionadas na pergunta onze, responda à seguinte questão:

1 não gostei	2 gostei um pouco	3 gostei	4 gostei muito
---------------------	--------------------------	-----------------	-----------------------

13. Na aula de línguas estrangeiras, considero a dramatização um recurso

1 nada útil	2 pouco útil	3 útil	4 bastante útil
--------------------	---------------------	---------------	------------------------

14. Qual a sua maior vantagem para o professor?
15. Qual a sua maior desvantagem para o professor?
16. Qual a sua maior vantagem para o aluno?
17. Qual a sua maior desvantagem para o aluno?

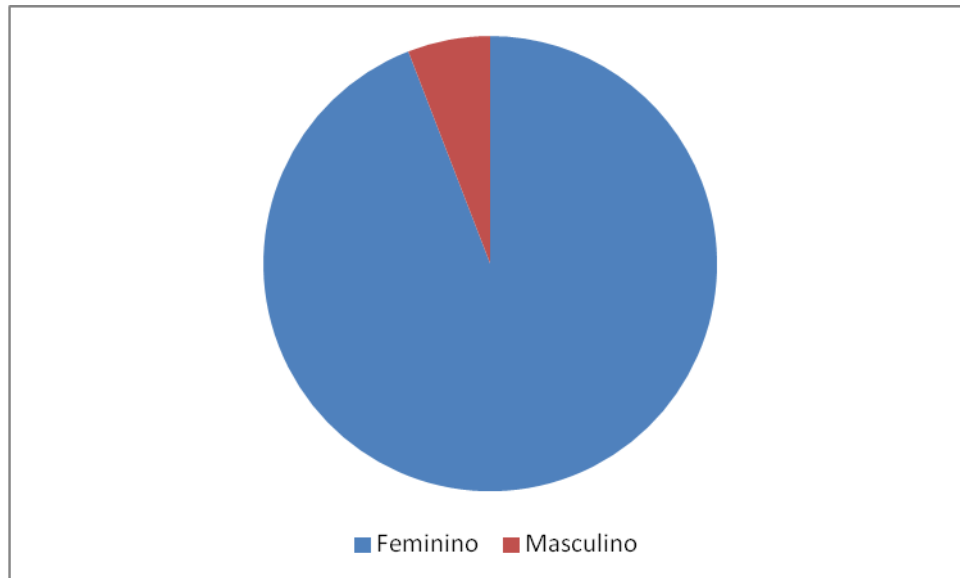
3.2. Comentário às perguntas colocadas

De forma a criar o perfil dos entrevistados, inicialmente era-lhes pedido que respondessem a algumas perguntas relacionadas com a sua situação profissional e com a sua experiência enquanto participantes em atividades de teatro. Ao ter intervindo em atividades teatrais, o professor torna-se consciente do que pressupõe assumir um papel e representá-lo. As perguntas dez e doze permitiam-me também ver até que ponto esse contacto era valorizado e apreciado pelos entrevistados. Depois, na pergunta treze, partindo para a análise da dramatização enquanto recurso didático, era solicitado que fizessem uma avaliação geral da sua utilidade. Partindo do princípio que haveria entrevistados com percursos e realidades profissionais distintos, as últimas quatro perguntas tinham como intuito auscultar diferentes testemunhos e opiniões sobre as vantagens e desvantagens da dramatização para professores e alunos.

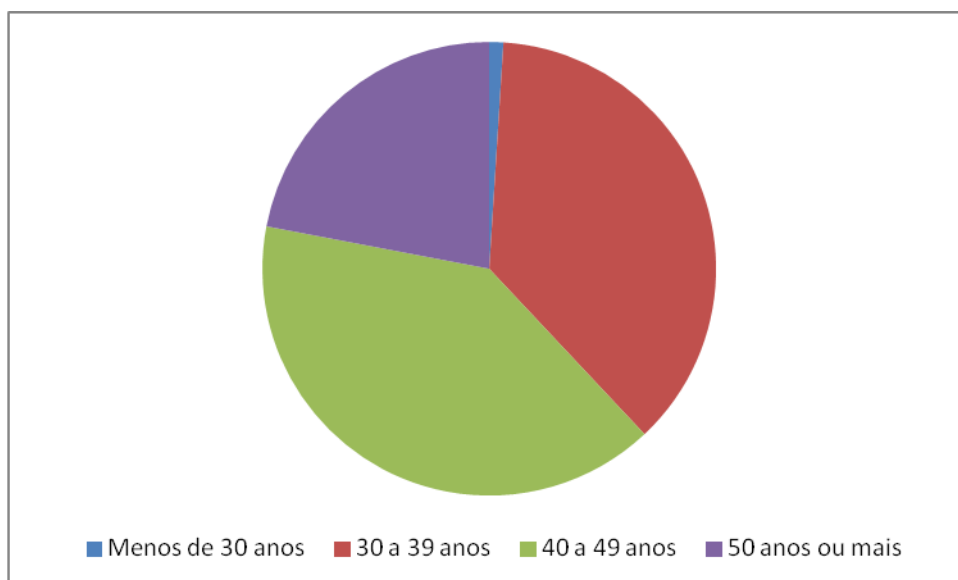
3.3. Análise dos resultados

Nos gráficos que se seguem, são apresentadas as respostas dadas às várias questões, pelos entrevistados:

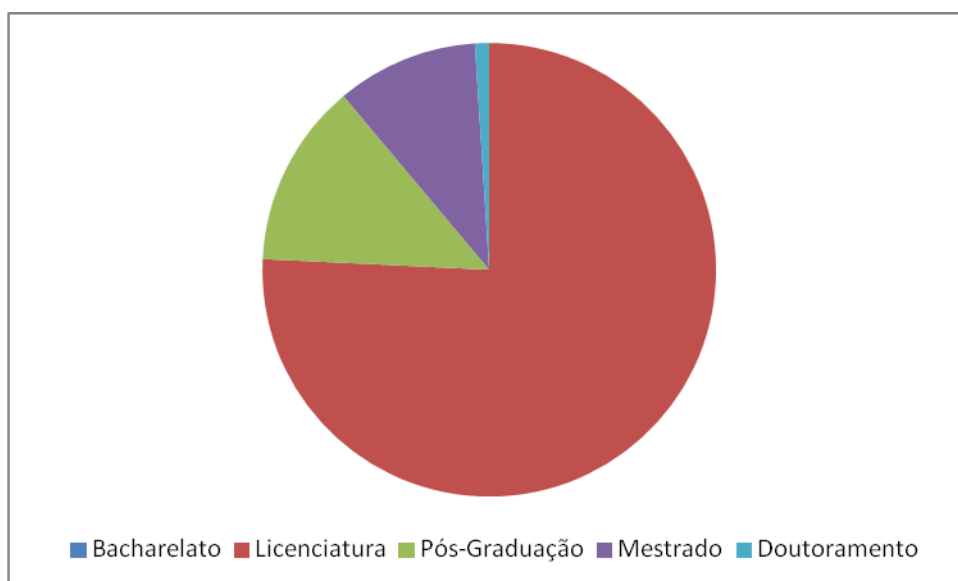
1. Sexo



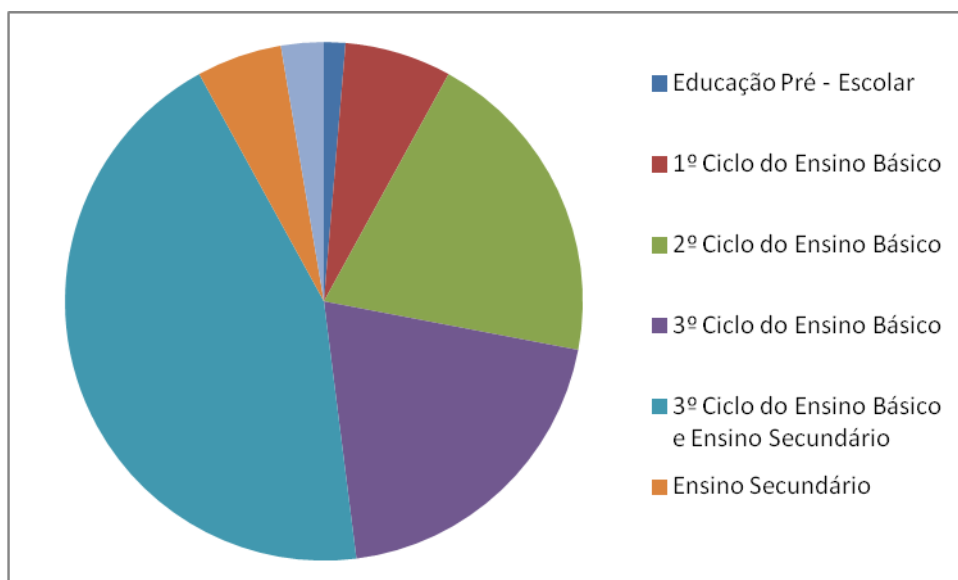
2. Idade



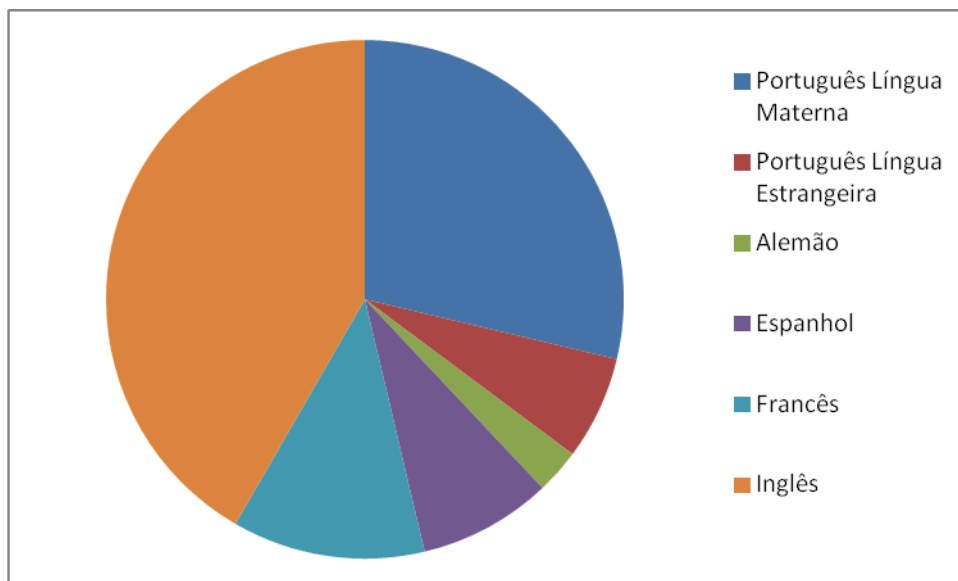
3. Habilitações académicas



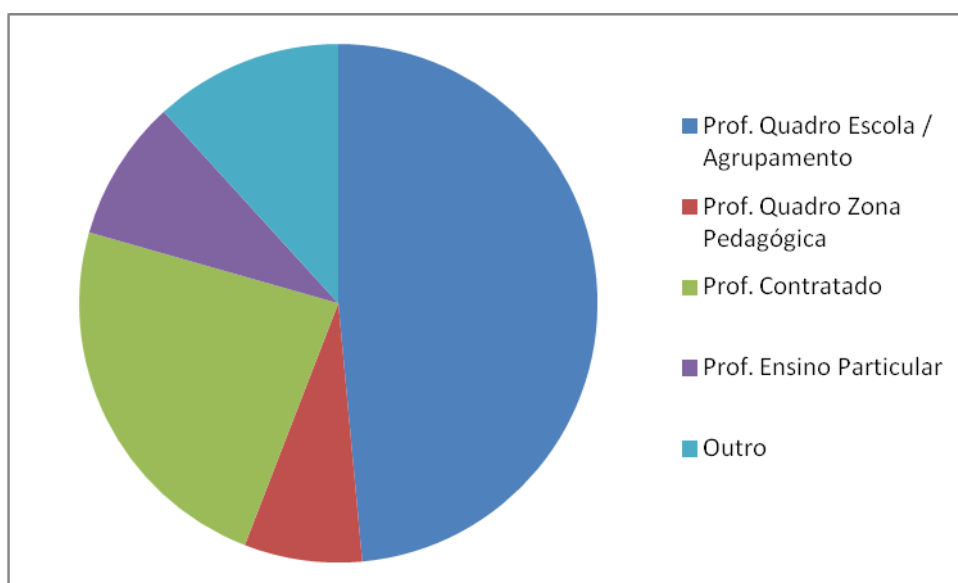
4. Nível de ensino a que pertence / leciona



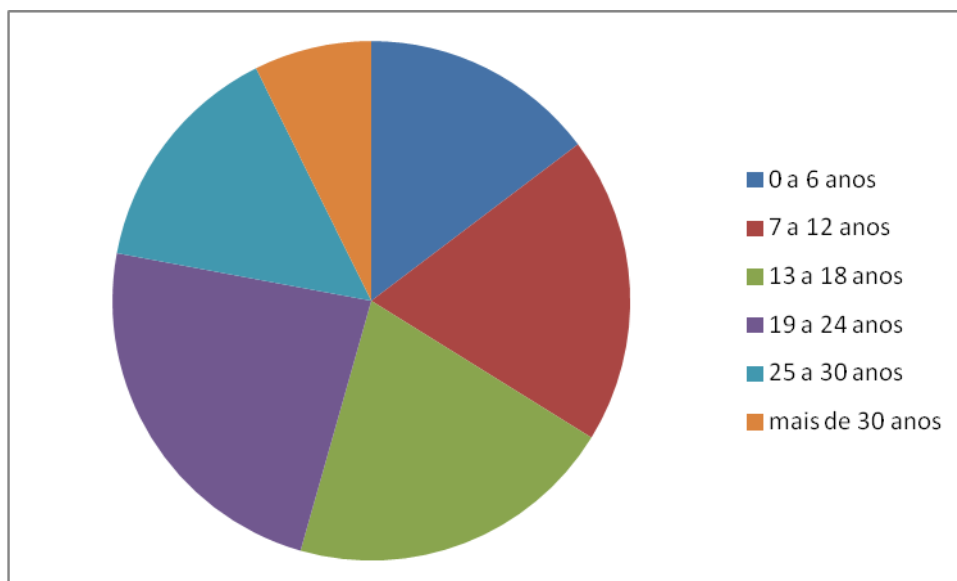
5. Idiomas que leciona



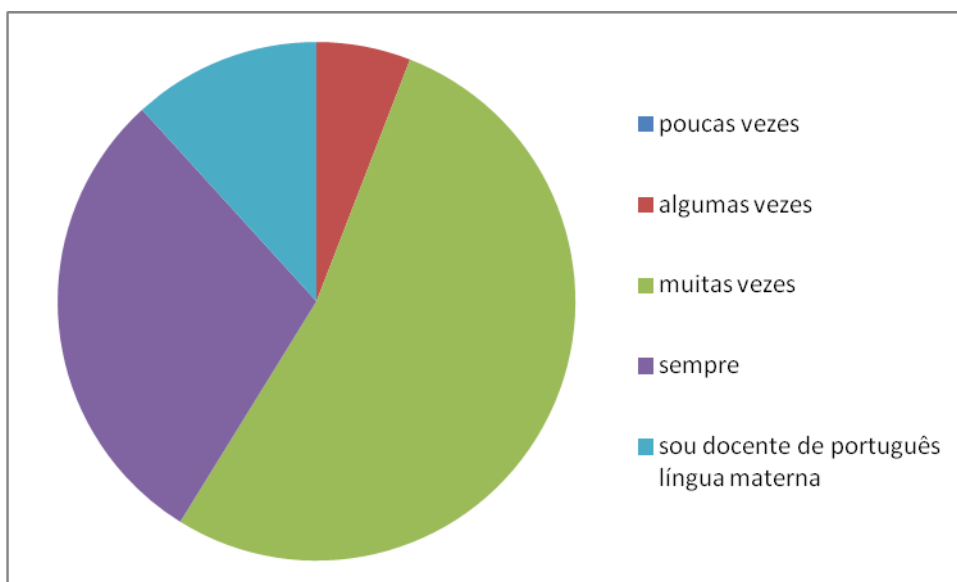
6. Situação profissional



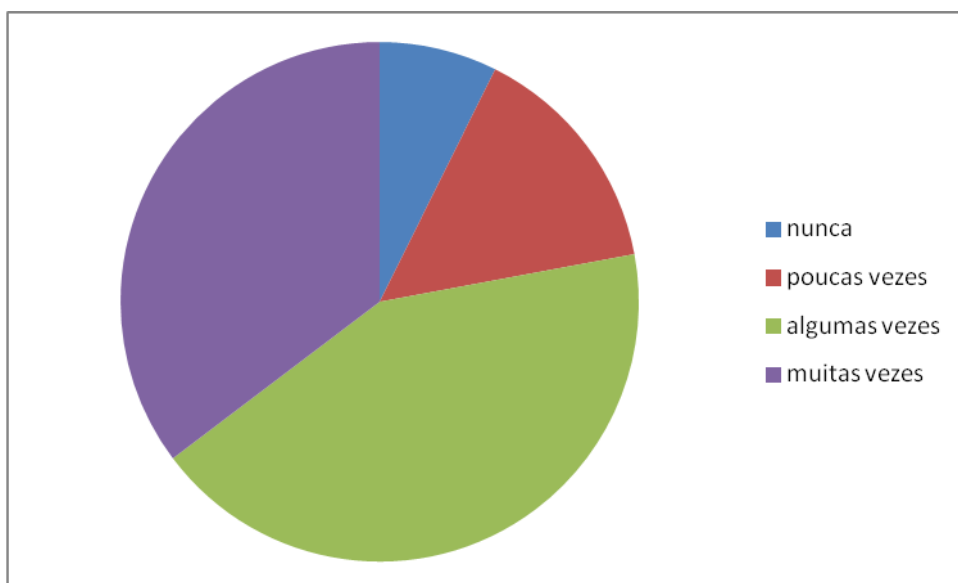
7. Tempo de serviço enquanto docente



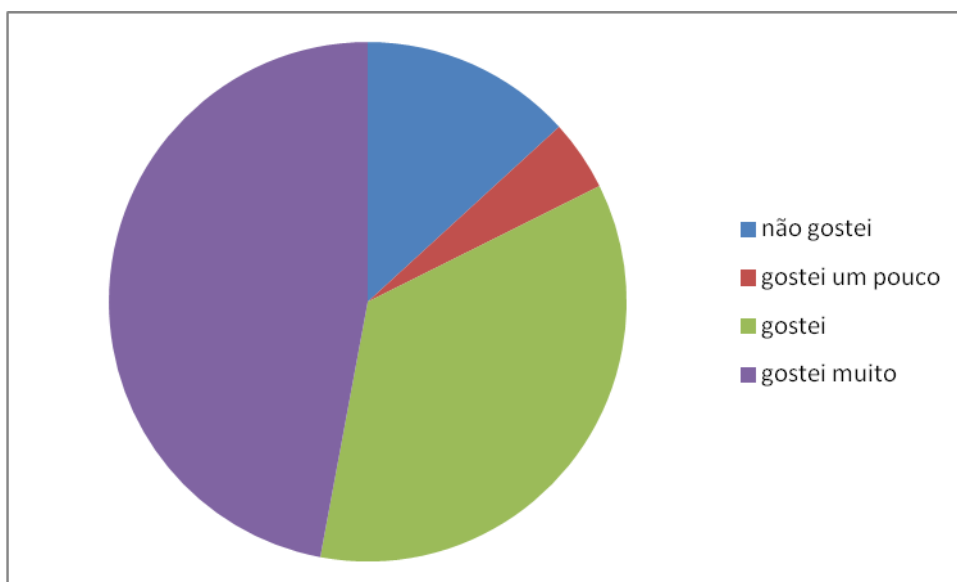
8. Utilizo a língua estrangeira como meio de comunicação com os meus alunos



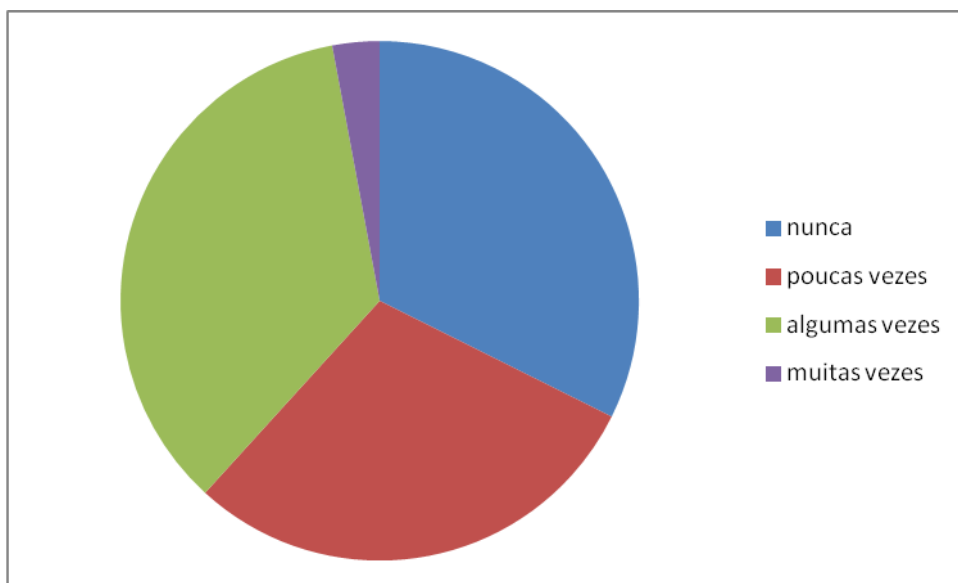
9. Já participei em pequenas dramatizações, como simulações ou diálogos dramatizados (em contexto escolar ou noutro diferente)



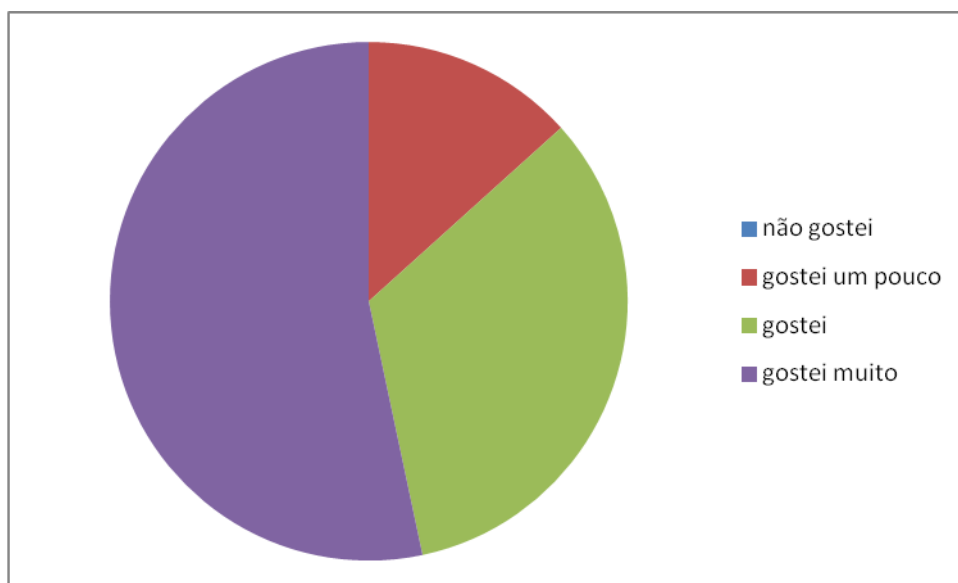
10. Se já participou numa das atividades mencionadas na pergunta nove (pequenas dramatizações), responda à seguinte questão:



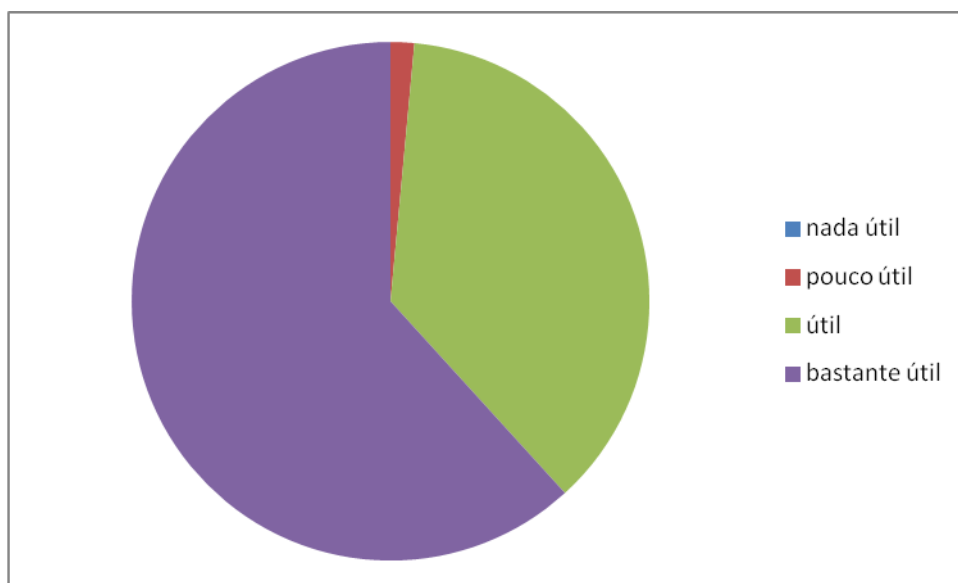
11. Participei em peças de teatro (em contexto escolar ou noutro diferente)



12. Se já participou numa das atividades mencionadas na pergunta onze (peças de teatro), responda à seguinte questão



13. Na aula de línguas estrangeiras, considero a dramatização um recurso



Na última parte do questionário, os docentes indicaram várias vantagens e desvantagens para o professor e o aluno, que se indicam, textualmente, nos quadros que se seguem:

ATIVIDADES DE DRAMATIZAÇÃO - O PROFESSOR		
Vantagens		Desvantagens
- criação de situações de comunicação real		- a maior parte dos alunos não está habituado a este recurso e pode não o aceitar bem
- a não atuação por parte do professor		- absorve muito tempo
- aferição do progresso dos alunos		- falta de preparação para este tipo de atividades por parte do professor
- fomento da criatividade e espontaneidade dos alunos		- gestão do tempo no que concerne ao cumprimento de currículos

- a diversão, o convívio, a cooperação e a partilha	- alguns alunos podem não querer participar pois não se querem expor
- mostra de trabalhos e capacidades aos pais	- elevado grau de imprevisibilidade
- motivação dos alunos	- é difícil implementar em aula
- a memorização e o trabalho da oralidade	- pouca ou nenhuma articulação com as outras áreas envolvidas
- superação de dificuldade com o trabalho em grupo	- é difícil avaliar
- o trabalho da fluência, da pronúncia	- nem sempre é levada a sério, alunos confundem dramatização com recreio
- inclusão de elementos socioculturais	- é mais difícil gerir a aula, pode haver indisciplina
	- fraca bagagem linguística dos alunos que obriga o professor a intervir constantemente na correção das falas
	- difícil implementação em turmas heterogéneas
	- os alunos não são autodidáticos, é necessário muito tempo
	- respostas obtidas são diferentes do que o professor pretendia
	- exige mais esforço da sua parte e acima de

	tudo imaginação
	- falta de materiais e condições

4. Quadro resumo com respostas dos entrevistados às perguntas número 14 e 15 do questionário

Das respostas dadas às perguntas 16 e 17, que remetiam para as vantagens e desvantagens das atividades de dramatização para o aluno, foi possível elaborar este quadro:

ATIVIDADES DE DRAMATIZAÇÃO - O ALUNO	
Vantagens	Desvantagens
- maior protagonismo	- desmotivante para alunos tímidos
- desenvolver e aplicar várias competências linguísticas	- maior inibição por receio de cometer erros
- desenvolver a expressão oral	- frustrante para alunos que têm um nível de língua pouco desenvolvido
- interação com os colegas, utilizando a LE de uma forma relaxada e lúdica	- difícil memorização das falas
- consciencialização do que se sabe fazer utilizando a língua meta	- pode tornar-se viciante
- recriar situações reais e poder, por exemplo, mostrá-las aos pais	- possibilidade de se perder a mensagem principal pela atenção prestada à parte visual
- poder ser criativo	- pouca oportunidade para participar na dramatização dado o número elevado de alunos

- melhoria da expressão escrita	- falta de preparação para a atividade
- possibilidade de jogar ao faz de conta, encarnando outro personagem	- frustração ao não compreender a mensagem pretendida durante o diálogo
- aumento do respeito mútuo	- exige mais atenção imediata por parte do aluno
- sentimento de que o que se aprende é útil	- falta de empenho por parte de alguns alunos por considerarem este método de trabalho menos valorizado em termos de avaliação
- preparação para futuros contactos com um público	
- tomada de consciência da importância da linguagem não-verbal	

5. Quadro resumo com respostas dos entrevistados às perguntas número 16 e 17 do questionário

Como se pode observar, o facto de a dramatização permitir criar uma situação de comunicação real, na qual se praticam competências verbais e não-verbais, enquanto se interage com os colegas, é valorizado pelos professores. A maior parte considera-a um recurso motivante, lúdico, capaz de tornar as aulas mais atrativas. Do lado das desvantagens para o professor, o constrangimento com o tempo que pode impossibilitar o cumprimento do programa, o facto de ser um recurso que requer bastante trabalho da parte do professor, a difícil gestão do clima da sala de aula, a sua imprevisibilidade e presença de alunos com um nível de língua heterogéneo são das mais referidas. Paralelamente a estes senãos, os entrevistados apontam a possível inibição e de elemento mais tímidos ou a frustração de elementos com algumas dificuldades como as duas maiores desvantagens para os alunos.

Apesar de perceber alguns dos pontos de vista apresentados, há, no entanto, algumas observações que podem derivar de falta de conhecimento e preparação para este tipo de atividades. Nos capítulos que se seguem, pretendo voltar a esta questão, propondo algumas estratégias capazes de resolver problemas aqui mencionados.

4. BENEFÍCIOS DA DRAMATIZAÇÃO

No capítulo anterior, ao analisar as respostas ao questionário, surgiram já algumas das vantagens desta atividade. Muitos autores fazem referência aos seus benefícios para todos os alunos, independentemente da disciplina e do nível etário em questão. Neste capítulo, centrar-nos-emos inicialmente nas melhorias que se podem alcançar para o aluno de línguas e posteriormente para o aluno enquanto ser social e emocional.

4.1. Competência verbal

Santos (2001: 19) define competência verbal como “la que trata los contenidos lingüísticos tradicionalmente estudiados desde el punto de vista teórico y llevados al aula por los métodos tradicionales. Se trata de la competencia más definida en la mayoría de modelos, en los que suele denominarse competencia lingüística”. O QECR adota esta última designação e nela inclui a competência lexical, a gramatical, a semântica, a fonológica e a ortográfica (QECR, 2001: 156-168).

Para os alunos de língua estrangeira, alcançar uma determinada competência verbal é o seu principal objetivo. Atingindo diferentes níveis dessa competência, o aluno sabe que será capaz de realizar atividades comunicativas. (QECR, 2001: 50). Apesar de os descritores que o QECR apresenta serem formulados de forma global, de modo a darem uma visão de conjunto (QECR, 2001: 51), sabemos que para que um aluno atinja um certo nível de proficiência linguística, é necessário trabalhar várias competências, como já vimos. Estes elementos aparecem nos índices dos manuais de uma língua estrangeira. Num determinado tema, que pode ser a rotina diária, a família ou a saúde, estão incluídos conteúdos relacionados com léxico, funções, gramática e, por vezes, cultura, que o aluno tem de aprender. Da mesma forma, o programa da disciplina de espanhol para o terceiro ciclo apresenta dois anexos com *atos de fala* (Ministério da Educação, 1991: 21) e *conteúdos gramaticais* (Ministério da Educação, 1991: 23), que apresentam uma lista dos elementos que devem ser trabalhados nestes níveis. O mesmo documento alerta o professor para a forma como deve explorar estes conteúdos:

Não se pode dedicar a aula a tratar de aspetos descritivos sobre a língua ou apresentar atividades pseudocomunicativas e a negligenciar a comunicação real imposta pelo mundo exterior. Assim, ainda que se desenvolvam atividades específicas para a aprendizagem do sistema linguístico, estas constituirão um meio para utilizar os conhecimentos adquiridos, activando

sinergicamente todos os conteúdos do currículo (Ministério da Educação, 1991: 30).

Sabemos que aprender uma língua envolve muitos e diferentes aspetos. O trabalho da gramática, do léxico, da semântica, da fonologia e da ortografia pode ser feito de várias formas. A maior parte destes conteúdos é explorada a partir de textos no discurso narrativo, pois são mais acessíveis para o aluno de línguas estrangeiras (Santos, 2001: 25). Este autor refere que, no entanto, em conteúdos gramaticais como a conversão do discurso direto a indireto, é mais comum utilizar textos teatrais que podem servir de base ao estudo de padrões de entoação e, ao mesmo tempo, aproximar os alunos deste género literário (Santos, 2001: 23).

Todas as atividades de aula são válidas, desde que permitam a consecução do nosso objetivo enquanto professores de línguas: dotar o aluno de ferramentas para que ele seja *capaz de*. A dramatização, por ser uma atividade globalizante, possibilita aos aprendizes uma experiência linguística qualitativamente mais rica (Bork, 2010: 144). A partir do momento em que começam a trabalhar o texto que irá servir de base à atividade de dramatização, os alunos estão a proceder à ativação e conjugação de conhecimentos adquiridos relacionados com competências e conteúdos aqui mencionados. É necessário que eles conheçam um determinado número de palavras e funções, que saibam aplicar regras gramaticais e que depois, na sua apresentação, saibam pronunciar e articular as frases com correção para se poderem fazer entender. Se se tratar de uma situação de improvisação, os alunos terão que ativar esses conhecimentos e pô-los em prática de uma forma harmoniosa para que a comunicação se estabeleça, embora possam, naturalmente, surgir falhas com mais facilidade, como a concordância entre sujeito e verbo ou a má conjugação de verbos irregulares (Amaya, 2003: 45). Sobre esta questão dos erros falaremos mais adiante no capítulo seis.

Podemos então verificar que a dramatização de situações reais ou imaginárias permite a aplicação dos vários componentes que constituem a competência linguística de uma forma comunicativa e significativa. Como Ladousse (*apud* Bork, 2010: 145) afirma, ao trabalhar as funções, as estruturas e o vocabulário de forma contextualizada, produz-se um refinamento da linguagem. À medida que os alunos vão ampliando o vocabulário e dominando as estruturas linguísticas, podemos aumentar a complexidade das situações e enriquecer a estrutura (Amaya, 2003: 56).

4.2. Competência não-verbal

Na maior parte dos casos, a aula de espanhol é o único espaço em que o aluno está exposto à língua e a dramatização permite criar situações em que os atos de fala surgem em contextos reais (Santos, 2001: 13). Numa situação autêntica de comunicação, a linguagem não-verbal desempenha um papel fundamental.

No QECR, a competência não-verbal corresponde à competência sociolinguística e pragmática (2001: 169-184). Estas incluem componentes que também são relevantes para a comunicação humana e que escapam ao meramente verbal: os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as diferenças de registo, a competência discursiva, etc. No PCIC também são referidas *técnicas y estrategias pragmáticas*, bem como *saberes y comportamientos socioculturales*, que incluem temas como a cortesia. Santos (2010: 28) inclui na competência não-verbal, para além da pragmática e da sociolinguística, a comunicação não-verbal. Nesta última, inclui quatro sistemas de comunicação, que se apresentam de seguida e que são, muitas vezes, esquecidos na literatura sobre o ensino de línguas estrangeiras (Santos, 2010: 20).

COMPETÊNCIA NÃO-VERBAL		
Pragmática	Sociolinguística	Comunicação não-verbal
		<ul style="list-style-type: none">- paralinguagem- cinésica- proxémica- cronémica

6. Quadro resumo das componentes da competência não-verbal

Estes elementos fazem parte da comunicação, da mesma forma que a gramática, a fonética ou o vocabulário. O seu desconhecimento pode levar a um sentimento de frustração, incompreensão e desmotivação (Santos, 2010: 27). Além disso, pode também levar à criação de estereótipos. É, por exemplo, fundamental que o aluno que está a aprender inglês saiba que deve utilizar *please* e *thank you* com muita frequência, pois se não o fizer, poderá ser mal interpretado. Já em espanhol, é importante que o uso tão frequente do imperativo e do *tuteo* sejam abordados na sala de aula, para que o aluno os entenda, contextualize e aplique, sempre que necessário. Os erros a nível verbal são

perdoados com maior benevolência que os erros pragmáticos (Santos, 2010: 31). Assim, um aluno espanhol que utilize um imperativo, para pedir um bilhete de autocarro ou um café em Inglaterra, poderá ser injustamente classificado como antipático ou mesmo mal educado.

Cestero (*apud* Santos, 2010: 20) explica como alcançar uma competência comunicativa plena:

[...] más que conocer y utilizar un sistema lingüístico, pues, para que pueda producirse de forma eficaz y apropiada, hemos de ser competentes comunicativamente, y ello implica no solo la adquisición de una competencia lingüística determinada, sino, también, el conocimiento y la utilización de información pragmática, social, situacional y geográfica y de signos y sistemas de comunicación no verbal.

Santos afirma mesmo que, para evitar a fossilização de comportamentos não-verbais da língua materna na língua estrangeira, é fundamental que as duas competências se ensinem de uma forma paralela desde o início, propiciando uma aprendizagem mais natural (2010: 33).

O estudo dos gestos básicos em espanhol é um dos elementos frequentes nos manuais, mesmo nos níveis mais baixos. A dramatização de um diálogo nos quais os alunos incluem esses elementos cinésicos melhora a qualidade da aprendizagem. O mesmo diálogo, com os mesmos gestos, lido pelos alunos nas suas cadeiras torna-se artificial, cria um compromisso cognitivo mais pobre e uma coesão grupal menor (Santos, 2010: 34).

Para que uma atividade de comunicação seja efetivamente comunicativa, a par dos elementos linguísticos, deve haver informação pragmática, sociolinguística ou de comunicação não-verbal. A dramatização permite representar a comunicação em toda a sua dimensão com subtextos, gestos, falas, silêncios e olhares (Santos, 2010: 37). Ao comunicarem com todo o seu corpo, os alunos valem-se de outros recursos e poucas vezes ou nunca recorrem à língua materna para solucionar um problema que surja (Amaya, 2003: 46).

4.3. Motivação / autoestima

Um dos problemas com os quais os professores se deparam é a falta de atenção ou interesse por parte dos alunos. Tornar-se difícil envolver todos os alunos, já que alguns preferem adotar uma atitude mais passiva na sala de aula. Neste tipo de atividades, ao trabalhar com todo o grupo, estamos a garantir que a sua participação vai, em algum momento, surgir. Ao mesmo tempo, como referem Dorrego, Hoyo & Ortega (2006: 7) “estamos canalizando su imaginación, sus emociones y su energía”.

Muitas vezes os alunos não se interessam por determinadas matérias porque não veem nelas utilidade prática e sentem que os conteúdos foram definidos sem que haja relação com os seus interesses, necessidades ou experiências (Livingstone, 1983: 26). A dramatização, ao permitir recrear situações reais em que são utilizadas funções do dia-a-dia, contribui para o aumento da motivação. Como observa Pérez (2011: 25), “una acción es la respuesta a un estímulo”. Se o aluno encontra numa determinada atividade um motivo que o impulsiona e que o motiva, facilmente estará disposto a realizar uma ação. Ao aproximar o tema da dramatização dos interesses dos alunos, estes sentir-se-ão mais motivados. Como se pode ler no QECR (2001: 222), “Um nível elevado de motivação intrínseca para realizar uma tarefa – em virtude do interesse pela mesma, pela sua pertinência, por exemplo, para as necessidades reais ou para a execução de uma outra tarefa aparentada (interdependência das tarefas) – promoverá um maior envolvimento por parte do aprendente”.

Ladousse apresenta várias razões que justificam o uso da técnica de dramatização na sala de aula. Duas delas estão diretamente relacionadas com a motivação e a autoestima. A autora afirma que mesmo os alunos mais tímidos, ao perderem a inibição, tornam-se mais comunicativos e participantes, pois passam a fazer parte do processo. Além disso, proporciona aos alunos um ambiente lúdico, de divertimento; promove a interação em sala de aula e aumenta a motivação dos alunos (*apud* Bork, 2010: 145).

Aguilar (2012: 3) refere que a dramatização é um recurso que permite ao professor fugir da docência centrada no manual, ou seja, variar a sua metodologia e “sorprender al alumnado con la intención de que se involucre, puesto que el carácter lúdico y atractivo de este recurso tiende a provocar una mayor motivación en los alumnos”.

Ao utilizar a língua meta, esta converte-se numa espécie de máscara, que lhes permite fazer comentários e observações que não se atreveriam a expressar na sua língua materna. Para esta superação da vergonha, contribui o já mencionado “como se”, isto é,

eu não sou eu quando dramatizo, o que me permite comunicar de uma forma mais sincera e espontânea (Santos, 2010: 40).

Depois das atividades de dramatização, é importante que todos os alunos, em especial os mais tímidos, sintam que cada fala, cada gesto ou expressão corporal foi uma vitória alcançada, um obstáculo vencido (Katto, 2009: 17). O professor, ao valorizar estes fatores, está a reforçar a autoestima dos alunos e a contribuir para que a motivação destes para participar em atividades deste género seja ainda maior, pois o aluno sente que aprende e, ao mesmo tempo, disfruta, pois é capaz de realizar a tarefa de forma autónoma.

4.4. Trabalho em grupo

A palavra *grupo* deriva do italiano *gruppo*, que significa *amontado*, *nó*. Mais tarde passou a ter o significado de reunião ou conjunto (Fuegel & Montoliu, 2000: 53). A definição que Brassi (*apud* Fuegel & Montoliu, 2000: 55) nos oferece: “un conjunto de individuos-personajes vinculados fuertemente entre sí, que comparten ciertas reglas y se adecuan a ellas, en relación con una tarea que todos los miembros acuerdan llevar a cabo”, faz-nos pensar numa turma ou mesmo num pequeno grupo de alunos que, num determinado momento, têm uma tarefa para realizar, em conjunto, mediante determinadas regras e orientações. Esse objetivo comum permite criar coesão grupal, pois os alunos terão que entreajudar-se, trocar opiniões, aceitar diferentes pontos de vista para que a tarefa seja bem-sucedida.

Ao adotarmos esta forma social de trabalho, estamos a criar condições para a consecução de uma das finalidades definidas no programa e organização curricular para o terceiro ciclo, pelo Ministério de Educação (1991: 7): “promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelo(s) outro(s), o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania”.

Outros autores, como Dorrego, Hoyo & Ortega (2006: 6), reconhecem a importância desta forma social de trabalho: “Desde hace varias décadas este tipo de actividades han venido implantándose paulatinamente en las aulas de enseñanza primaria y secundaria, ya que favorecen la sociabilidad y la integración del estudiante al trabajar directamente sobre la dinámica de grupo”. Este conceito de dinâmica de grupos tem um papel relevante ao longo a vida de um indivíduo. Desde uma idade precoce até à vida adulta estas dinâmicas

são trabalhadas, inicialmente num contexto escolar e, mais tarde, profissional. Para a aula de língua estrangeira, em especial, este tipo de dinâmicas abre-nos outras possibilidades. Tal como Dorrego, Hoyo & Ortega (2006: 7) referem, “si conseguimos que mediante los juegos dramáticos desaparezcan, en la medida de lo posible, las inhibiciones y primeros rechazos y logramos involucrar al estudiante en la construcción del grupo, estamos estableciendo las bases de una óptima comunicación en el aula”.

Ainda sobre esta questão de trabalho e pertença a um grupo em adolescentes, Alfredo Mantovani, presidente de “Proexdra”, *Asociación de Profesores por la Expresión Dramática*, refere que “según la psicología evolutiva la etapa que comienza a los 13 años es un momento donde las necesidades de autoconocimiento y autoafirmación son vitales, al igual que lo es la necesidad de pertenecer a un grupo” (Eines & Mantovani, 2008: 47). Todo o trabalho que pressupõe preparar uma atividade de dramatização e que pode ser feito a pares, em pequenos grupos ou mesmo em grande grupo (se se trata, por exemplo, da representação de uma obra teatral) cria momentos nos quais os alunos desenvolvem essa capacidade de comunicar em grupo para que enquanto jovens e mais tarde como adultos possam entender-se a si mesmos, aos outros, ao mundo e atuar em conformidade.

4.5. Criatividade

Fuegel & Montoliu (2000: 17) valorizam a criatividade como bem social, afirmando que: “La educación debe despertar a la creatividad si queremos conseguir en nuestros jóvenes una formación integral, que sea capaz de desarrollar y potenciar en los individuos capacidades cognitivas, sociales y afectivas”.

A dramatização permite-nos:

Unir los dos hemisferios cerebrales, hacer funcionar a un tiempo el izquierdo - relacionado con el pensamiento lineal y lógico - con el derecho - creativo y simbólico - es posible de la mano de estas actividades para que cada uno pueda elegir cómo expresar lo nuevo y para hacer más duradero el aprendizaje (Grande, 2006: 917).

Quando propomos uma atividade deste género, há vários momentos nos quais os alunos têm de ser criativos. Ao propor-lhes a apresentação de uma conversa de uma forma mais livre, em que é indicado apenas, por exemplo, o contexto, é-lhes dado espaço para que possam criar. Os alunos, em grupo, inventam as personagens com respetivos

traços físicos e psicológicos, definem a forma de se expressarem, construindo um diálogo e/ou um guião que servirá depois para a dramatização. Na fase de preparação do cenário ou mesmo das personagens, os alunos devem acrescentar elementos que enriqueçam a atividade teatral, valendo-se de outras disciplinas como Educação Visual ou Tecnológica, por exemplo. De igual forma, porque se trata de uma atividade lúdica, em que todos irão fazer algo parecido, é natural que os alunos queiram ser criativos para surpreenderem os outros e, ao mesmo tempo, sintam interesse por ver que outras soluções ou versões surgem do trabalho dos colegas (Grande, 2006: 917).

5. DESVANTAGENS DA DRAMATIZAÇÃO COMO RECURSO DIDÁTICO

Como vimos, as atividades de dramatização trazem muitas vantagens quer para o aluno, quer para o professor. Há, no entanto, alguns pontos menos favoráveis.

5.1. Organização

É uma realidade que o espaço físico condiciona o rendimento, a aprendizagem e a comunicações interpessoal (Fuegel & Montoliu, 2000: 75). Com turmas de quase 30 alunos, em salas de aula desenhadas para 20, é natural que seja mais difícil desenvolver este tipo de atividades. Mais ainda se a mobília estiver presa ao chão, impossibilitando a criação de um espaço para a representação.

De forma a superar estas dificuldades, se a escola tiver um auditório, o professor poderá requisitar o seu uso ou, se for possível, mover as mesas e as cadeiras e dar uma configuração diferente à sala, para que os alunos tenham, pelo menos, dois metros quadrados de “palco”.

5.2. Tempo

O cumprimento do programa é uma das exigências que se coloca ao professor. As atividades de dramatização consomem realmente bastante tempo dentro e fora da sala de aula.

Uma das soluções poderá ser propor atividades breves, sempre relacionadas com os temas abordados e desenhadas de acordo com o nível e o perfil dos alunos. Em todas as escolas há os *grupos de disciplinas*. Ao fomentar o trabalho coletivo, com a troca de opiniões e experiências, dois professores poderão mais rapidamente e de forma mais eficaz desenhar atividades de representação para levar a cabo nas suas aulas. Este trabalho poderá ser um pouco complexo, mas à medida que passam os anos, o professor terá à sua disposição um inventário de diferentes atividades que se adequam a diferentes turmas.

5.3. Turmas heterogéneas

Este é outro constrangimento no dia-a-dia dos professores. Alunos com diferentes níveis de língua e com diferentes perfis.

Livingstone apresenta exemplos práticos de como lidar com essa heterogeneidade. Um deles é, por exemplo, criar cartões com instruções adequadas ao nível dos alunos (1983: 28). Assim, um par de alunos mais fraco poderia por exemplo ter o esqueleto de um diálogo que tem de completar, enquanto que um par de alunos bons teria apenas instruções (*Estás en un supermercado y quieres hacer la compra.*). Contudo, o professor deve ter o cuidado de deixar espaço para que o aluno mais fraco possa escolher a sua própria linguagem. Numa situação de compra num supermercado, poderemos fornecer-lhe a primeira parte de uma frase (*Buenos días, quería...*), mas deixar que seja ele a escolher a forma como a completa (*un kilo de patatas, pan, una tarta de queso*, etc.). Podemos, então, guiar mais ou menos a atividade e pedir que os alunos façam algo mais simples ou mais complexo. A atividade final, no entanto, será igual: todos apresentam o seu diálogo.

Um outro problema pode ser o facto de termos alunos que já estão habituados a este tipo de atividade e outros que nunca o fizeram. É, por isso, aconselhável que se comece por propor pequenas atividades a pares, como exercícios de troca de informação, pequenas entrevistas antes de introduzir a dramatização. Livingstone afirma que:

Classes which spend most of their language learning time under the direct guidance of the teacher cannot be expected to execute role play successfully. Classes used to working in groups and pairs on a variety of tasks will have little difficulty in adding role play to their repertoire of learning activities (1983: 57).

É fundamental que a atividade de dramatização seja proposta numa altura em que os alunos já foram expostos e já trabalharam as estruturas necessárias à sua realização. Isto dar-lhes-á maior autoconfiança, o que é imprescindível, especialmente para motivar alunos mais fracos e mais tímidos a participar.

O programa chama a atenção precisamente para essa obrigação: “É necessário, no entanto, ter presente que nas situações de comunicação oral, antes de se chegar à expressão propriamente dita, há que abordar o processo que se inicia desde a receção ou a exposição à língua até à compreensão, isto é, o acesso ao sentido” (Programa do ensino básico, 1991: 30).

É importante ter consciência de que poderá dar-se o caso de haver um ou outro aluno mais tímidos que não queiram participar na atividade. Neste caso, o professor não deve obrigá-los, dando-lhes tempo e espaço para que eles próprios se sintam à vontade para desempenharem um papel, ainda que simples, numa dramatização.

5.4. Gestão da aula

Este foi também um ponto referido por alguns dos entrevistados. Se imaginarmos uma aula com uma turma de 30 alunos, em que temos 15 pares ou então 10 grupos de três alunos a trabalhar, simultaneamente, na produção de um texto ou na criação de um contexto para a representação, é certo que haverá bastante ruído.

Na altura das instruções, o professor deve sublinhar que os pares/grupos devem trabalhar de forma ordenada, com o mínimo barulho possível, para não perturbarem a concentração do resto dos colegas. Além disso, é aconselhável que os alunos tenham consciência de que estão a ser avaliados, podendo o professor, no final da aula, fazer um breve comentário à postura dos diferentes grupos, que servirá de reforço de uma atitude positiva e responsável. Claro está que, mesmo assim, haverá mais barulho do que numa aula mais “tradicional”. Creio que aqui é fundamental que o professor seja capaz de distinguir um ruído resultante do trabalho e entusiasmo dos alunos daquele que resulta de desrespeito das regras da sala de aula.

Ao enfatizar que a dramatização é uma atividade da aula e que, por isso, é alvo de avaliação, o aluno ganha mais responsabilidade e adota uma postura mais correta.

Outro fator a ter em conta é que, como refere Livingstone, atividade e disciplina estão interligadas (1983: 27). Para turmas com alunos mais jovens é conveniente que o professor crie uma tarefa de acompanhamento às dramatizações. Aproveitando o exemplo da situação de compra no supermercado, os colegas espetadores teriam de indicar, por exemplo, quantos artigos eram comprados em cada uma das apresentações. Este tipo de atividades deve ser simples, pois o objetivo é manter os alunos atentos e ocupados, mas permitir que eles disfrutem dos diálogos dos colegas. Se lhes pedíssemos que escrevessem o nome dos artigos, estaríamos a “roubar-lhes” muito do seu tempo como espetadores.

6. O PAPEL DO PROFESSOR

Tal como já foi referido, para muitos alunos a aula de língua estrangeira é o único contacto com a língua meta, por isso o *input* do professor tem uma relevância fundamental na aprendizagem da turma (Santos, 2010: 41). Uma vez que este tipo de atividades incide na expressão e interação oral, é imperativo que nesse *input* o professor inclua expressões que costumam acompanhar os diálogos e que os tornam mais naturais (*oh, mmm, ya ves, bueno, etc.*). Depois de serem expostos a conversações em que estas palavras ou expressões são usadas e de as praticarem de uma forma mais guiada, os alunos saberão incluí-las nos seus diálogos e nas suas dramatizações (Livingstone, 1983: 56).

Para Heathcote & Bolton (*apud* Santos, 2010: 42), o docente deve também ser um professor-ator, capaz de criar um clima de confiança e à-vontade que facilite a prática teatral.

Para que a atividade resulte bem, na fase de preparação, o professor deve seleccionar situações que sejam interessantes e adequadas para os alunos e certificar-se que o nível de dificuldade está de acordo com aquilo que os alunos podem e sabem fazer. As instruções devem ser muito claras e, se possível, mantê-las durante um período de tempo no quadro. Ao fornecer aos alunos as ferramentas necessárias, estes trabalharão de forma mais autónoma, ficando o professor disponível para reforçar a confiança e a autoestima do grupo e, simultaneamente, observar a dinâmica grupal que se vai produzindo e, se necessário, intervir, canalizando, por exemplo, agressividade de uma forma produtiva e dando alternativas para solucionar conflitos (Fuegel & Montoliu, 2000: 96). A partir do momento em que as instruções são dadas e que as condições para que se prepare e depois se realize a dramatização estão criadas, o professor já não dirige a ação, os alunos são os verdadeiros protagonistas da aula.

Livingstone afirma que, no caso de ser necessária a sua intervenção durante a dramatização, o professor não assumirá esse papel, mas o de outra personagem que seja conveniente (1983: 31), como de um outro cliente que vai também ao supermercado.

Uma vez que os alunos estarão a trabalhar em grupo, há alguns cuidados a ter, como assinalam Fuegel & Montoliu: “Las actividades propuestas por el profesor/a deberían tener como objetivo promover la cooperación en vez de la competencia entre los alumnos. El coordinador del grupo debe favorecer y asegurar el crecimiento grupal” (2000: 72).

Em etapas iniciais, chegada a altura de participar em atividades de dramatização, pode acontecer que um ou outro aluno se recuse a participar. Apesar de pessoalmente nunca ter vivenciado essa situação, sabemos que é possível que tal aconteça. Nesse caso, o professor deve ser paciente, estar atento e ir ajudando o aluno a desinibir-se e a integrar-se (Dorrego, Hoyo & Ortega, 2006: 14).

Outro fator a ter em conta é a abordagem dos erros cometidos. No QEER, podemos encontrar varias atitudes que se podem tomar face a erros e falhas cometidas, bem como a forma como estes são interpretados (QEER, 2001: 215). Hoje em dia, os professores veem o erro como algo que faz parte do processo de aprendizagem. Numa dramatização, em que os alunos comunicam sem um suporte de papel, é natural que possam ser cometidas falhas. O professor não deve interromper a atividade, pois estaria a prejudicar a espontaneidade da interação entre os alunos e poderia, até, prejudicar a sua autoconfiança. No final das apresentações, o docente deve elogiar o que de melhor houve, sem fazer comparações, pois cada aluno expressa-se de forma diferente (Eines & Mantovani, 2008: 162). Seguidamente, criar-se-á um momento para a correção generalizada dos erros mais graves. Bork adverte que “o tipo de correção oferecida deve estar de acordo com as características dos discentes, pois uma correção realizada de forma errada pode ocasionar um efeito negativo na motivação dos alunos, desencorajando-os a falar (2010: 146).”

Se o professor pretender explorar um texto dramático já existente, é importante que este esteja em espanhol e não seja uma tradução, pois cada língua tem o seu sistema de comunicação não-verbal. Santos sugere que sejam selecionados textos do século XX, preferencialmente de anos mais recentes (2010: 43).

O professor deverá estar aberto aos ensinamentos que cada grupo lhe pode proporcionar. Cada turma é única e as experiências de cada ano letivo produzirão mudanças na prática docente (Eignes & Mantovani, 2008: 151).

Com o intuito de tomar nota de informações relevantes, o professor pode usar o seu diário ou uma ficha de avaliação diária. Eines & Mantovani propõem um modelo, onde poderão ser registadas: “las capacidades, intereses y actitudes de los alumnos, así como cualquier otro dato que pueda ser utilizado como información posterior en el momento de la planificación.” (Eines & Mantovani, 2000: 134)

Juegos dramáticos	Obras: La señora de la quiniela Vamos a pescar. En el colegio.
Clima logrado Comunicación	Han sido positivos el clima y la comunicación, pero aún falta una mejor valorización de la crítica como tal, ya que en algunos momentos tienden a lo destructivo.
Logros obtenidos en la aplicación del «Sistema»	Perfecto encuadre en la segunda etapa del «Sistema». Una clase con grandes deseos de trabajar y una producción constante.
Errores o fracasos del profesor	En algunos momentos el trabajo se hace caótico. La ansiedad provoca problemas grupales. Debo explicar nuevamente cuál es la forma para que «trabajemos todos».
Materiales introducidos	Igual que en la clase anterior.
Problemas individuales	Fernando: hay una gran entrega al trabajo y aunque físicamente tenga algunas trabas, produce a raudales. Es asombrosa la capacidad de análisis que tiene. Aníbal: hay autocensura de su cuerpo. Es un elemento integrador. Débora: suple con voluntad sus carencias expresivas.
Apreciación global de la actividad	Buena actividad, un poco desbordada pero con un amplio porcentaje de creatividad.

7- Exemplo de uma ficha de avaliação diária do professor (Eines & Mantovani, 2000: 136)

7. EXEMPLOS DE ATIVIDADES DE DRAMATIZAÇÃO

O QECR (2001: 89-136) oferece vários exemplos de atividades no capítulo *Atividades e estratégias comunicativas da língua*, bem como escalas de descritores que poderão ajudar na definição e planificação das tarefas a realizar pelos alunos.

Livingstone apresenta alguns exemplos práticos de dramatizações, que organiza segundo o nível do aluno: *beginner*, *intermediate* e *advanced* (1983: 81-92).

Na produção de diálogos, quanto mais baixo é o nível linguístico da turma, mais guiada terá de ser tarefa. Assim, numa fase inicial, poderemos dar-lhes já a estrutura do diálogo, com espaços que eles devem completar (*Quadro 8*) ou então orientações num diálogo mapeado (*Quadro 9*), em que os alunos redigem as falas de acordo com as instruções. Outra alternativa é dar-lhes cartões descrevendo uma situação comunicativa simples e curta, com instruções (*Quadro 10*), a partir das quais eles têm que representar, improvisando, os seus papéis. Também aqui as instruções poderão ter espaços que os alunos completam.

Role 1

You meet _____ in the street. You are fine. Ask _____ if he/she would like a cup of tea/coffee in a café. There is a nice café in _____ Street.

Role 2

You meet _____ in the street. Ask how he/she is (you are fine). You would like a cup of coffee.

8- Exemplo de diálogos incompletos (Livingstone, 1983: 81)

1 Invite B to go out with you.

1 Decline.

2 Suggest another possibility.

2 Accept.

3 Confirm arrangements.

3 Agree.

9- Exemplo de diálogo mapeado (Byrne *apud* Bork, 2010: 143)

You go into a bookshop to buy a book. (Describe author and title)
Ask the shopkeeper if she has the book. If the book is not available, decide whether to order it.

10- Exemplo de instruções sobre papéis (Byrne *apud* Bork, 2010: 143)

Conforme já foi referido, os alunos mais fracos precisarão sempre de mais orientação do que os alunos melhores. Enquanto escrevem, ensaiam, apresentam e ouvem os diálogos, os alunos vão estando expostos à repetição natural e contextualizada de várias funções dos diferentes guiões, o que lhes possibilita um processamento profundo da linguagem.

Em turmas que já possuem um nível que lhes permite comunicar com alguma fluidez, o professor poderá dar-lhes por exemplo frases soltas que eles têm que intercalar com frases suas. Como se vê neste exemplo de Maley & Duff (2005: 214), as frases já existentes permitem diferentes abordagens, o que enriquece a atividade:

Box 58
Lower-Intermediate

Wow! That's great! What was the score?

I don't believe it!

I'm sure they did. Was there any trouble?

Thank goodness for that!

Intermediate

Did you? I didn't realise you knew her.

In Mexico? But how?

Aztec temples? Don't you mean Maya? The Aztecs are in Peru.

Yes, I get them mixed up sometimes too. So was she visiting them too?

But why did she need to borrow money from you?

Yes, I know you have to be careful. And she's so rich too. Whoever took it must have made off with a packet of money.

As much as that? Wow! So she invited you to the premiere performance in London?

I'll bet it was.

Lucky you, meeting all those other celebrities too.

11- Exemplo de um diálogo incompleto

Poderão ser também trabalhados conteúdos socioculturais, como por exemplo o tratamento que a cultura espanhola faz aos elogios. Santos refere que:

La dramatización puede ser un recurso de que valerse para que el estudiante adquiera los usos pragmáticos y se libere de interferencias en este sentido. Mediante la recreación de situaciones como la invitación, el cumplido o la excusa, los alumnos aprenderán a no sorprenderse, en un primer momento, ante situaciones que puedan parecerles extrañas, y a saber comportarse ante ellas con adecuación pragmática e incluso corporal y facial (2010: 54).

Grande (2006: 927) apresenta um texto com o qual já trabalhou por, de forma humorística, incluir aspetos socioculturais interessantes para analisar na aula. O diálogo intitula-se *El corte de pelo*:

Versión femenina

Mujer 1: ¡Vaya! Te has cortado el pelo. Estás guapísima.
Mujer 2: ¿De verdad? No estaba segura cuando me miré al espejo. Quiero decir... ¿No crees que parezco un poco una esponja?
Mujer 1: ¡Por Dios, no! No. Es perfecto. A mí me gustaría cortarme el pelo como tú, pero creo que mi cara es demasiado ancha... Además estoy demasiado hecha ya a mi estilo.
Mujer 2: ¿En serio? Pues yo creo que tienes una cara muy mona. Podrías fácilmente hacerte uno de esos cortes en capas. Creo que te quedaría genial. Yo realmente iba a hacerme uno así pero tuve miedo de que mi cuello pareciera todavía más largo de lo que es.
Mujer 1: ¡Ah!, eso sí que es gracioso. A mí me encantaría tener tu cuello... Algo que llamara la atención y no estos hombros míos de dos por cuatro.
Mujer 2: ¿Estás de broma? A todas nos encantaría tener tus brazos. Todo te queda tan bien... Quiero decir... Mira mis brazos. ¿Ves lo cortos que son? Si fuera como tú sería más fácil que la ropa me quedara mejor...

Versión masculina

Hombre 1: ¿Te has cortado el pelo, eh?
Hombre 2: Sí.

12- Diálogo *El corte de pelo*

Cartoons, fotografias ou imagens podem ser utilizados como estímulo para a construção de uma história ou de um diálogo. Será curioso verificar as diferentes versões que surgem. Outra opção é dar aos alunos uma situação problemática que descreva circunstâncias nas quais há nervosismo e tensão ou que envolva algum tipo de conflito. A pares, os alunos estudam os seus papéis para pouco depois construírem um diálogo improvisado, como os que Grande sugere (2006: 923):

<i>Alumno A</i>	<i>Alumno B</i>
Después de una noche de fiesta te has quedado sin dinero para regresar al pueblo donde vives. Decides ir a casa de un amigo/a de tu hermano a pedirle dinero para llamar a un taxi aunque son las cinco de la mañana.	Estás durmiendo tranquilamente y alguien llama a tu puerta. Estás muy enfadado/a y cuando abres la puerta ves a un desconocido/a.
Estás sentado/a en un banco del parque leyendo el periódico y un señor/a con aspecto de extranjero se sienta a tu lado y empieza a leer por encima de tu hombro.	Vas paseando por el parque y te sientas al lado de una persona que está leyendo el periódico. No tienes dinero para comprar uno y tienes que leer las ofertas de empleo porque necesitas trabajo. No eres español.
Estás muy contenta/o porque te casas dentro de una semana. En el momento en que estás haciendo la lista de invitados suena el teléfono y es tu novio. Quieres preguntarle si le apetece invitar a tu tía de Argentina.	Ibas a casarte la próxima semana, pero ayer por la noche durante la despedida de soltero/a te enamoraste de otra persona. Llamas a tu novio/a para intentar explicárselo y suspender la boda.

13 – Exemplos de papéis para situações de conflito

Nestes casos é importante que os alunos possam discutir primeiro a situação, trocando pontos de vista sobre os argumentos que poderão usar (Maley & Duff, 2005: 217).

A improvisação é uma das atividades mais valorizadas pelos autores, porque como afirma Amaya:

[...] es de gran importancia para el desarrollo de la creatividad, de la imaginación y de la fantasía. Es un magnífico ejercicio para entrenar las aptitudes, estimular los reflejos, al mismo tiempo que refuerza la autoestima. [...] Ejercita la agilidad mental, expresiva y corporal. [...] Mejora nuestra atención, nuestra concentración y nuestra actitud de escucha (2003: 53).

Como já vimos, também é possível propor aos alunos com um nível de língua inferior que improvisem. Para alunos que têm ainda pouco contacto com a língua espanhola e que utilizam estruturas sintáticas sumariamente simples, outra atividade possível é haver um narrador que dirige a ação e eles expressam apenas o discurso direto (Amaya, 2003: 55).

Para além deste tipo de tarefas linguísticas, vários autores sugerem levar para a aula técnicas dramáticas que são facilitadoras das atividades. Maley & Duff (2005: 6) apresentam exemplos de atividades verbais e não-verbais, que podem ser usadas também numa fase de preparação ou relaxamento. Este tipo de atividades tem vantagens a nível individual e do grupo, como refere Aguilar:

[...] mejora la capacidad de atención y concentración del discente, además favorece su desbloqueo mental y hace que se acostumbre al espacio, adueñándose de él para que en posteriores actividades lo incorpore a la

comunicación con libertad y soltura. [...] contribuye a romper el hielo, a cohesionar al grupo y a prepararlo para la acción (2012: 4).

Esta autora sugere a criação de pequenas dinâmicas de grupo, em que os alunos descubram pontos em comum ou outro tipo de coincidências (gostos, manias) com outros membros da turma (2012: 4).

As atividades não-verbais, como por exemplo o jogo da mímica, podem e devem ser utilizadas. Para além do seu carácter lúdico, obrigam uns alunos a construir uma mensagem, utilizando apenas o seu corpo e outros a descodificá-la. Esta é uma forma simples de sublinhar a importância dos aspetos não-verbais da linguagem, já que o único material que necessitamos são seres humanos (Maley & Duff, 2005: 50). Paralelamente a estas vantagens, é uma forma de introduzir a atividade dramática na aula, os alunos habituam-se a sair das suas cadeiras, a observar os colegas e o professor apercebe-se, mais facilmente, da dinâmica do grupo.

Convém sublinhar que este capítulo apresenta apenas alguns exemplos de atividades de dramatização que podem facilmente implementar-se na aula de línguas estrangeiras. As referências bibliográficas indicadas neste trabalho poderão servir de ajuda e inspiração a todos quantos pretendam conhecer melhor este recurso didático.

8. PREPARAR UMA ATIVIDADE DE DRAMATIZAÇÃO

Partindo da literatura existente sobre este assunto, é possível criar uma lista de verificação que o professor deve seguir quando pretende utilizar a dramatização como recurso didático. Na parte prática serão dados alguns exemplos relacionados com os vários “elementos” que aqui se apresentam.

8.1. O objetivo

É fundamental que o professor saiba quais são os objetivos que pretende alcançar (*reforçar o uso do pretérito indefinido, praticar funções relacionadas com dar opinião, explorar conteúdos socioculturais, etc.*)

8.2. O grupo

Como já foi referido, as tarefas a propor aos alunos deverão ter em conta tanto quanto possível o seu perfil, idade, nível de língua, necessidades, experiências bem como interesses (Livingstone, 1983: 38-39). Ao longo do ano letivo, o professor vai conhecendo melhor as suas turmas e respetivas dinâmicas e vai adaptando a sua prática às características daquele grupo.

8.3. O input

É importante relembrar que um dos principais objetivos das várias atividades de dramatização nas aulas de língua estrangeira é o de oferecer oportunidades para usar linguagem que já foi aprendida e não de ensinar algo pela primeira vez (Maley & Duff, 2005: 4). Assim, o professor deve verificar que fornece o *input* necessário para que a tarefa seja realizada com sucesso. Se o não fizer, estará a comprometer a aprendizagem dos alunos e a motivação para futuras tarefas desta índole.

8.4. Atividades de aquecimento

Antes da dramatização propriamente dita, o professor poderá propor uma atividade de mímica (*¿Qué está haciendo?*, *¿Cuál es su trabajo?*, etc.) para ajudar os alunos a preparar-se para a tarefa final.

8.5. Organização social da turma

Depois de definida a tarefa que os alunos terão que realizar, o professor deverá proceder ao seu agrupamento em pares ou pequenos grupos. Isto pode ser feito de diferentes formas utilizando, por exemplo, os seus números (o aluno 1 trabalha com o 2, etc.); aleatoriamente, com pedaços de cartolinas de diferentes cores que os alunos retiram de olhos fechadas dum saco (o azul com o azul, o verde com o verde, etc.) ou então de forma controlada, pois o professor pode considerar que há alunos que, em determinado momento, não devem ficar juntos. É aconselhável variar a organização dos grupos, permitindo aos alunos trabalhar com diferentes colegas (Livingstone, 1983: 58). Se necessário, o professor poderá criar vários níveis de dificuldade para uma atividade, de forma a adaptá-la a diferentes alunos de um mesmo grupo.

8.6. O contexto

É fundamental que os alunos percebam qual o contexto no qual vai decorrer a ação. Para isso, é importante que eles saibam quem são os personagens, como estão vestidos, o que pretendem, onde estão e em que momento (Dorrego, Hoyo & Ortega, 2006: 124). Para a recriação do espaço, devem ser incluídos objetos, pois fomentam a criatividade e conferem realismo à atividade (Aguilar, 2012: 7). Estes objetos podem ser levados para a aula pelo professor e pelos alunos. Podemos utilizar o quadro para ajudar a construir o cenário, escrevendo algo ou projetando uma imagem que remeta para aquele lugar. Santrok (*apud* Fugel & Montoliu, 2000: 75) chegou à conclusão que “la calidad afectiva de un escenario podía influir positivamente en el aprendizaje debido a la persistencia de los alumnos a la tarea”.

8.7. Avaliação

Ao longo da atividade de dramatização, o professor vai tomando notas de erros mais graves e de aspetos relevantes que queira referir no final. Quando termina a atividade, é muito importante dar algum *feedback* aos alunos. Isto não significa que o professor passe a fazer uma lista de todos os erros que foram cometidos, até porque como afirma Livingstone:

The role play is finished; if it has been successful, then the students feel satisfied and pleased that they have used the language for something concrete and useful. This feeling of satisfaction will quickly disappear if their every mistake is then going to be analyzed and corrected. It may also make them less confident and fluent in subsequent role plays (1983: 45).

Assim, é preferível que se salientem primeiro os pontos positivos e só depois se corrijam os erros generalizados, evitando personalizá-los. Numa aula posterior, pode apresentar-se um exercício de correção de erros, que tenham sido cometidos, de forma a dar continuidade ao trabalho. Se o professor tiver oportunidade de gravar as dramatizações, naturalmente com consentimento de alunos e encarregados de educação, isso permitirá um visionamento dos vários diálogos, o que facilitará a análise final por todos. Como refere Aguilar,

El análisis final puede dar pie a que todos los estudiantes valoren las actividades propuestas. Así pueden exteriorizar las dificultades que han tenido al realizarlas, cómo les han hecho sentir, etc., todo ello orientará al profesor sobre su propia práctica docente y le permitirá adecuarla al grupo con el que esté trabajando en cada momento (2012: 6).

As atividades de auto e heteroavaliação devem fazer parte da planificação do professor e não ser vistas como algo à parte. O professor deve ter em conta os comentários e sugestões apresentadas pelos alunos para planificar diferentes atividades de dramatização.

Para que haja um registo das opiniões dos alunos, o professor poderá distribuir-lhes um questionário onde procedam à avaliação do seu desempenho e da atividade.

Paralelamente, para que haja uma análise mais rigorosa da prestação dos vários alunos, o professor deverá criar uma ficha de avaliação dos alunos. O QECR (2001: 264-265) apresenta doze categorias relevantes para a avaliação oral:

- Estratégias de tomada de palavra

- Estratégias de cooperação
- Pedido de Explicação/Clarificação
- Fluência
- Flexibilidade
- Coerência
- Desenvolvimento temático
- Correção
- Competência sociolinguística
- Âmbito Geral
- Amplitude do Vocabulário
- Correção Gramatical
- Domínio do Vocabulário
- Domínio da Fonologia

Tal como referido no mesmo documento, “Doze categorias são demais para uma avaliação de qualquer desempenho. Em qualquer abordagem prática, portanto, tal lista de categorias deveria ser usada selectivamente” (QECR, 2001: 265).

Tendo em conta a especificidade das atividades de dramatização, uma grelha de avaliação deveria ser de fácil preenchimento e ter um campo onde o professor pudesse registar algum comentário relacionado com o trabalho daquele par ou grupo ou questão. A grelha seria apresentada aos alunos no início da preparação da atividade para que estes conhecessem quais eram os critérios de avaliação.

Depois de cada dramatização, o professor faz a avaliação a partir dos descritores, utilizando uma escala de 1 a 5, por exemplo, e depois atribui ao aluno uma avaliação global.

DESCRITORES	postura / linguagem corporal	interação	correção gramatical	domínio do vocabulário	fluência	pronúncia	avaliação global
ALUNOS							
COMENTÁRIOS							

14- Proposta de grelha para avaliação (elaboração própria)

Parte II

Prática pedagógica

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1. O colégio

O Colégio Nossa Senhora do Rosário é uma obra das Religiosas do Sagrado Coração de Maria em Portugal. Trata-se de um estabelecimento do Ensino Particular e Cooperativo (EPC), que, como consta na sua página de internet³, se encontra *a funcionar em regime de Autonomia Pedagógica para todos os níveis de ensino, de acordo com os normativos sobre esta matéria e a autorização concedida pelo Ministério da Educação*. Para além das atividades letivas, o colégio tem outras de caráter extracurricular, como o teatro, a dança, o xadrez, entre outras.

As suas instalações estão divididas por diferentes áreas, consoante nível de escolaridade, abarcando desde o pré-escolar até ao ensino secundário. Cada turma tem a sua sala de aula, não havendo trocas, a não ser no caso de disciplinas que necessitam de condições específicas, como por exemplo Educação Tecnológica ou TIC. Cada sala dispõe de um quadro interativo, colunas, um quadro branco e numa das paredes há um quadro em cortiça. Para além das salas de aula, o colégio dispõe ainda de cantina, biblioteca/centro de recursos, piscina coberta e campos desportivos. Os alunos que frequentam o colégio são oriundos de família de classe social média-alta ou alta.

1.2. As turmas

Em média, as turmas são constituídas por 30 alunos, que nas aulas da segunda língua estrangeira estão divididos em dois grupos: o de francês e o de espanhol. Assim, em cada turma são cerca de quinze os alunos que têm espanhol.

A primeira turma que me foi atribuída foi o 9º D. Dos 17 alunos que a integravam, doze eram rapazes e cinco raparigas. Antes de começar a preparar a unidade didática, assisti a uma das aulas da minha orientadora e lecionei a aula zero a este grupo de alunos, o que me permitiu obter mais informações sobre a forma como trabalhavam e interagiam. O nível da turma era bastante bom, havendo inclusive um aluno que tinha família espanhola. Todos se expressavam na língua meta quando participavam e, à exceção de um aluno, que por vezes se alheava um pouco da aula, o grupo era bem comportado, dinâmico e interessado.

³ Informação sobre o colégio disponível em <http://www.colegiodorosario.pt/CNSR/qsomos.aspx>

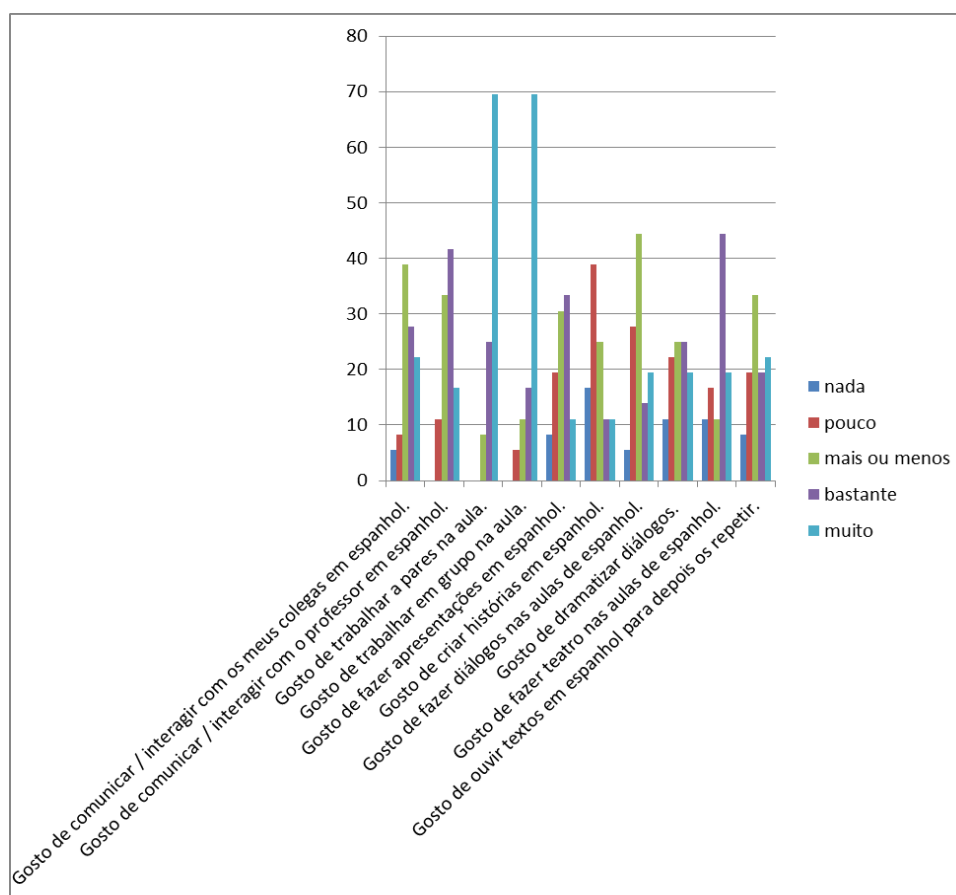
No segundo período trabalhei com o 7º C, turma constituída por treze rapazes e sete raparigas. Tive oportunidade de assistir a três aulas antes de iniciar a minha unidade didática, o que me permitiu ficar a conhecer melhor os alunos. Este grupo era um pouco mais heterogéneo, pois alguns alunos eram bastante participativos e cooperantes e outros nunca participavam de forma espontânea e mostravam pouco interesse pelas atividades propostas. Fui informada, na altura, pela orientadora, que havia um aluno com características especiais, que não perturbava, mas raramente participava na aula. A nível de comportamento não havia problemas e quando os alunos queriam participar, faziam-no de forma ordenada, procurando utilizar sempre a língua espanhola.

O 7º D, turma para a qual preparei a minha terceira unidade didática, era constituído por catorze alunos, seis rapazes e oito raparigas. Tratava-se de um grupo participativo, bastante interventivo, sem problemas a nível do comportamento. No geral, os alunos eram interessados, demonstrando vontade de aprender e de mostrar ao professor que tinham já um nível de língua que lhes permita produzir diferentes enunciados. A maior parte das vezes os alunos expressavam-se em espanhol.

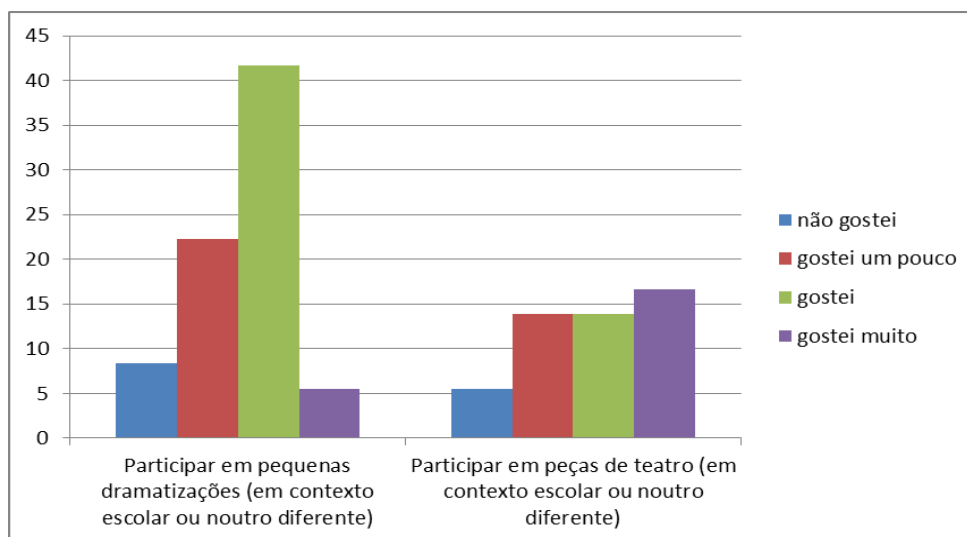
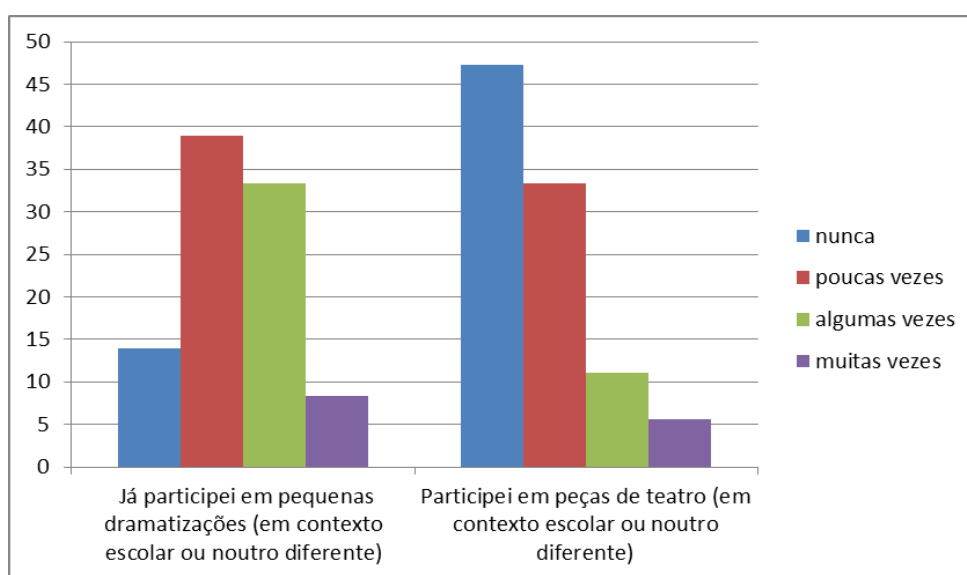
2. METODOLOGIA

Na primeira aula da minha orientadora a que assisti, o tema era a diferença entre algumas questões socioculturais de Portugal e Espanha. Os alunos estavam a trabalhar em grupo e tinham como tarefa analisar uma imagem e depois explicar aos colegas a forma como os espanhóis reagiam a várias situações, como aos elogios. Houve na altura uma aluna que perguntou, em português: “Professora, podemos fazer um teatrinho?”. A professora respondeu-lhe que não, pois não havia tempo. Na altura, aquela questão foi mais um fator de motivação para mim. Havia no 9ºD, um grupo de alunos que queria fazer *teatrinhos*.

De forma a obter mais informações sobre a opinião que os alunos tinham sobre algumas dinâmicas da sala de aula (a interação com os colegas e o professor, formas sociais de trabalho, algumas atividades de expressão oral, etc.) e sobre a sua experiência no que diz respeito a atividades de dramatização, resolvi pedir-lhes que preenchessem um questionário (anexo 1). Nos gráficos que se seguem, podemos ver quais as preferências dos alunos, bem como a percentagem de alunos que já participaram em dramatizações.



Da análise deste gráfico, podemos verificar que a maior parte dos alunos gosta de usar a língua meta e de trabalhar a pares ou em grupo. Estes dois fatores eram muito importantes para mim, pois eu ia propor que os alunos interagissem com os colegas em espanhol e trabalhassem em pares ou pequenos grupo. Das atividade apresentadas, as respostas diferem, mas a percentagem que afirma não gostar *nada* de qualquer uma delas é inferior à das outras respostas.



Como se pode concluir, a maior parte dos alunos já teve algum contacto com pequenas atividades de representação e as opiniões em relação a essa experiência são mais positivas que negativas.

De todos os resultados, devo confessar que houve alguns que me surpreenderam. Não imaginava, por exemplo, que houvesse tantos alunos a valorizar o trabalho de pares e de grupo. Da mesma forma, não pensava que *criar histórias em espanhol* fosse uma atividade pouco interessante aos olhos dos alunos. Julgo que isto se poderá dever ao facto de, como a maior parte dos alunos tem um nível elementar, estes sentem falta de uma base mais sólida que lhes permita construir e escrever um enredo. Fiquei satisfeita porque a maior parte já tinha desempenhado o papel de um personagem em algum momento, ainda que *poucas vezes* fosse a resposta mais votada e, felizmente, muitos foram aqueles que apreciaram a experiência.

Eu pretendia, naturalmente, usufruir de todas as vantagens da dramatização como recurso dramático e fomentar nos meus alunos o gosto por este tipo de atividade, mostrando a todos que a fazer “teatrinhos” também se aprende.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Partindo do que foi explicitado nos fundamentos teóricos deste trabalho, de seguida apresentam-se as três unidades didáticas que desenvolvi neste ano letivo.

3.1. Criação de uma entrevista

A partir do tema *El mundo del trabajo*, planifiquei três aulas destinadas aos alunos do 9ºD. A tarefa final era dramatizar, a pares, uma entrevista de trabalho. Como podemos verificar na proposta que o QECR faz de níveis de referência com aspetos qualitativos do uso oral da linguagem, um aprendente que se encontre no nível B1:

Possui suficiente linguagem para suprir as suas necessidades, com vocabulário suficiente para se exprimir com alguma hesitação e recurso a circunloquções sobre tópicos como família, passatempos e interesses, trabalho, viagens e acontecimentos (...) Pode prosseguir de forma inteligível, mesmo com pausas para planeamento gramatical e lexical e os reajustamentos são muito evidentes, especialmente em longas porções de discurso livre. (...) É capaz de ligar séries de elementos curtos discretos para obter uma sequência linear e conexa de pontos (2001: 56-58).

O meu objetivo final era, aproveitando estas capacidades que permitiam aos alunos comunicar com alguma fluência, planificar uma atividade na qual eles vestissem a pele de entrevistador e entrevistado e, usando o vocabulário e as funções adequadas, comunicassem de forma satisfatória. A partir daqui, comecei a selecionar material que servisse de *input* ao longo das várias atividades e fosse facilitador da tarefa final. Como refere Estaire (2011: 11), estas pré tarefas formam uma sequência que “tiene como objetivo “alimentar” y facilitar la realización de las tareas que le siguen, muy especialmente de la tarea final”.

Na primeira aula, foi revisto e ampliado vocabulário relacionado com as qualidades e capacidades que alguém pode ou deve ter para desempenhar um determinado trabalho. Foram também apresentados perfis de três pessoas diferentes, o que permitiu discutir quais os tipos de trabalho mais indicados para cada uma delas (anexo 2). No final dessa aula, foi apresentado um currículo de uma senhora espanhola (Ana Sánchez López) que estava à procura de trabalho (anexo 3). Os alunos tinham que analisar o seu perfil, percurso académico e experiência profissional e selecionar, entre um conjunto de

anúncios, qual seria o mais adequado. O currículo foi elaborado a partir de alguns exemplos do conhecido modelo *Europass*⁴.

Na parte final da aula, eram projetadas oito fotografias de pessoas que se encontravam à procura de trabalho (anexo 4). Os oito candidatos eram personalidades espanholas que os alunos não conheciam e para os quais, a pares, os alunos traçavam o respetivo perfil e completavam alguns dados do seu currículo (anexo 5). Esta última atividade tinha como objetivo pôr em prática aquilo que se tinha trabalhado e, simultaneamente, preparar o trabalho das aulas seguintes. Como a sala era pequena, para evitar grandes movimentações de cadeiras e mesas, os pares foram construídos de forma aleatória, tendo os alunos ficado a trabalhar com os colegas do lado. Recolhi os currículos para verificar que não havia erros, pois posteriormente a entrevista seria redigida a partir deles.

Na segunda aula, era necessário reunir materiais e atividades que estivessem relacionados com entrevistas de trabalho. Assim, para servir de motivação, selecionei e adaptei uma vinheta (anexo 6) com uma frase humorística que representava precisamente essa situação e sobre a qual os alunos tinham que tecer alguns comentários, nomeadamente em relação à postura do entrevistado. Este foi o ponto de partida para a visualização de um vídeo⁵ que apresentava dois exemplos de entrevistas de trabalho, bem como a sua estrutura. Os atores eram três jovens de uma universidade colombiana: um era o entrevistado que tinha uma postura péssima, outro mantinha uma postura correta ao longo da entrevista e, finalmente, a entrevistadora, para além de fazer as perguntas, ia dando informações sobre o que se deve ou não fazer. Este material audiovisual foi um elemento fundamental, pois mostrava aos alunos o que constituía a tarefa final daquela unidade didática.

Depois de realizada uma ficha de visualização, na qual os alunos registaram, usando o imperativo afirmativo, as regras de ouro das entrevistas de trabalho (anexo 7), foi projetada a fotografia da senhora Ana López, cujo currículo tinha sido analisado na aula anterior. Depois de a identificarem, os alunos receberam uma ficha com a transcrição incompleta da sua última entrevista de trabalho. Esta ficha apresentava-lhes, então, um diálogo com determinado tipo de perguntas que seguiam a estrutura explicitada no vídeo.

⁴ Disponível em <http://europass.cedefop.europa.eu/en/documents/curriculum-vitae/examples>

⁵ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=4yP5E1XF0Us>

A pares, os alunos completaram as questões que faltavam e depois, em conjunto, foram discutidas quais as diferentes possibilidades para uma mesma função (anexo 8). Esta foi uma forma de rever a estrutura comum de uma entrevista, bem como diferentes tipos de questões.

Finalmente, a partir dos currículos redigidos na aula anterior, foi lançado aos alunos o desafio de prepararem uma dramatização de uma entrevista, em que um seria o entrevistador e o outro o candidato, que podia ter uma postura correta ou não (anexo 9). Para esta última atividade, havia apenas dez minutos, o que não foi suficiente para que os alunos terminassem o trabalho, tendo-lhes sido solicitado que o fizessem em casa.

Na última aula, como eu pretendia que os alunos entrassem na sala e vissem um escritório, coloquei uma mesa e duas cadeiras junto ao quadro interativo, onde era projetada a fotografia de cada um dos candidatos, à medida que iam sendo entrevistados. Os vários alunos foram representando o seu papel, enquanto os colegas assistiam e avaliavam a sua prestação (anexo 10). Para além desta atividade de heteroavaliação, os alunos também se autoavaliaram (anexo 11). Este tipo de fichas de avaliação é muito importante. Por um lado, os alunos têm uma maior consciência daquilo que são já capazes de fazer e de quais são os elementos que precisam de melhorar. Por outro, ao terem de avaliar os colegas, é necessário que estejam atentos para poderem emitir uma opinião seguindo os vários parâmetros, o que ajuda o professor na gestão da sala de aula, pois todos os alunos estão ocupados. Além disso, os alunos ganham consciência que avaliar é um processo mais complexo do que aquilo que muitos julgavam. Como refere o QECR:

O maior potencial para a auto-avaliação, todavia, reside no seu uso como instrumento para a motivação e a tomada de consciência: ajudar os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia (QECR, 2001: 263).

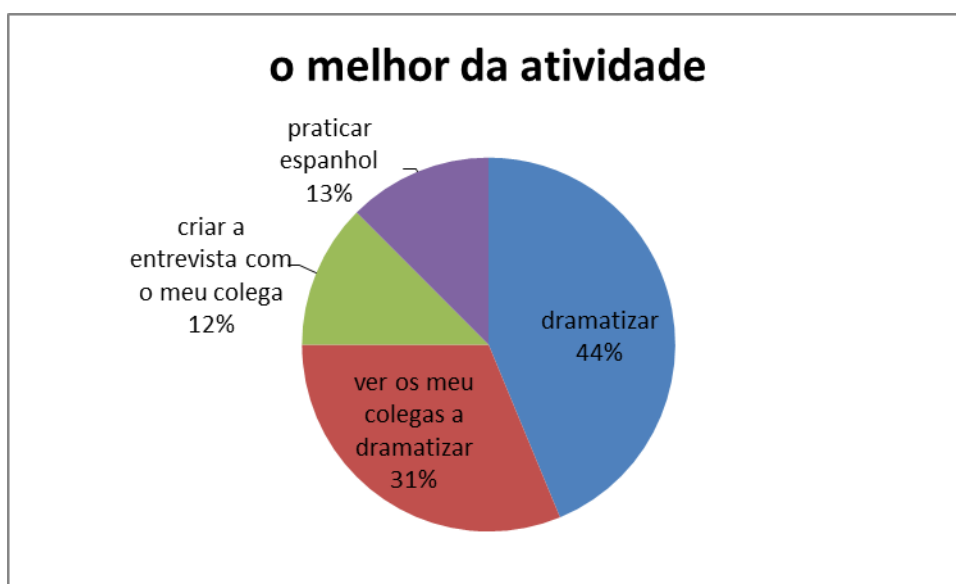
Enquanto decorriam as apresentações, houve um momento em que foi necessário chamar a atenção de alguns alunos da turma, pois estavam a adotar uma postura demasiado “descontraída”, baloiçando cadeiras, fazendo comentários sobre as apresentações enquanto estas decorriam e foi preferível fazer uma pausa e chamar-lhes a atenção, lembrando-lhes que era uma atividade diferente, mas continuavam em aula. Foi o suficiente para que não houvesse mais interrupções. Na altura apercebi-me que esta

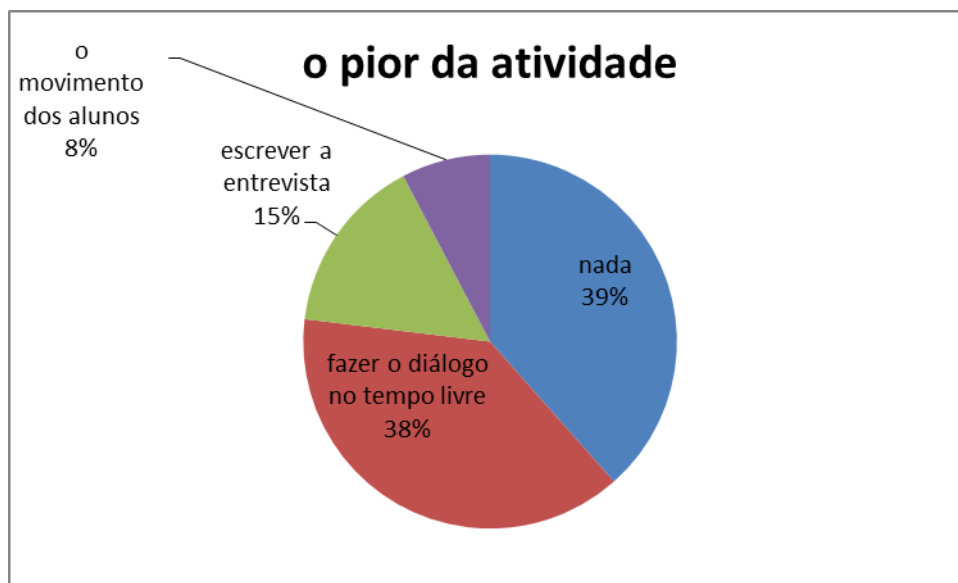
minha chamada de atenção deveria ter sido feita logo no início, antes da primeira dramatização, a título preventivo.

Enquanto professora, foi gratificante sentir que durante a atividade os verdadeiros protagonistas foram os alunos. Alguns trouxeram adereços que ajudavam a criar o seu personagem (óculos de sol, carteiras, lenços, etc). Para melhor acompanhar a atividade, criei também uma ficha de observação que me permitia avaliar os alunos e tomar nota de erros ou de aspetos que mais tarde quisesse referir (anexo12). Este tipo de documento é útil para o professor e pode depois ser entregue aos discentes. O aluno, depois de atividades deste género, tem necessidade de receber por parte do professor algum tipo de comentário e é importante que ele sinta que este esteve efetivamente atento à sua prestação e que, sempre que possível, lhe seja entregue um registo de avaliação, ainda que simples. Depois das apresentações, comentei alguns aspetos, solicitando a opinião dos discentes sobre as mesmas. Teci alguns elogios e corriji alguns erros no quadro, a maior parte deles de pronúncia.

No final, foi apresentada a verdadeira identidade dos oito candidatos, o que surpreendeu e muito os alunos, pois não imaginavam que fossem personalidades conhecidas. Foi curioso comparar o seu perfil verdadeiro com aquele que os alunos tinham traçado.

Solicitei também aos alunos que preenchessem um questionário, onde registassem os aspetos positivos e negativos da atividade. Estas foram as opiniões dos 16 alunos:





Como se pode verificar, a maior parte dos alunos apreciou a atividade, valorizando a dramatização, a possibilidade de ver as entrevistas dos colegas e de praticar espanhol. Chegamos também à conclusão que muitos alunos preferiam ter terminado a preparação da entrevista na aula e não em casa. A gestão do tempo é um elemento fundamental, pois por vezes, como já vimos, o professor precisa de atuar como mediador e colaborador e tal não é possível se a tarefa não for realizada na aula. No meu caso, devo confessar que, como sempre lecionei em blocos de 45 ou 90 minutos, foi necessária alguma prática para me habituar à duração das aulas do colégio, que é de 60 minutos. Alguns alunos preferiam ter improvisado, em vez de ter um guião, mas na altura pareceu-me arriscado e preferi que eles tivessem algo por onde orientar-se. O aluno que apontou o “movimento” dos alunos, creio que se referia ao momento em que se registou maior agitação, tendo sido necessário, como já referi, lembrá-los do propósito da atividade e dizer-lhes que estavam a ser alvo de avaliação.

3.2. Criação de um diálogo guiado

Na segunda unidade didática, o tema era *Tiempo libre* e foi-me atribuída uma turma do 7º ano: o 7ºC.

A turma encontrava-se no nível A1/A2 e, seguindo os níveis comuns de referência (escala global), um aluno do 7º ano:

É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante (QECR, 2001: 49).

Eu sabia, portanto, que tinha um grupo de alunos que já dominava algum vocabulário e expressões e que era capaz de interagir de forma simples. Iniciei então o trabalho de planificação e construção das três aulas, a partir desta premissa e dos objetivos gerais que eu tinha traçado para a minha unidade didática:

- Aplicar vocabulário relacionado com atividades de tempo livre;
- Trabalhar diferentes funções e pô-las em prática;
- Comunicar de forma satisfatória com colegas de turma, numa situação de dramatização;
- Refletir sobre o processo e as atividades desenvolvidas e autoavaliar-se.

Na primeira aula, a partir de um gráfico que espelhava os resultados de uma sondagem feita em Espanha à forma como os espanhóis ocupam o seu tempo livre, os alunos faziam suposições sobre quais teriam sido as respostas mais frequentes. Seguidamente, era distribuído um texto que apresentava os resultados, permitindo que os alunos verificassem se as suas respostas estavam corretas. Este momento serviu para rever e ampliar o vocabulário da unidade e, simultaneamente, fomentar a interculturalidade, já que se fez uma comparação entre os hábitos dos portugueses e os que surgiam no texto.

Seguidamente, eram apresentadas várias frases que descreviam o que vários espanhóis estavam a fazer num domingo (*Rocío está haciendo jardinería*). Os alunos tinham que identificar se essa atividade era realizada em casa ou fora de casa. Este exercício reforçava a prática do vocabulário e apresentava a perífrase: *estar + gerúndio*, que ia ser trabalhada nessa aula.

Com o intuito de eliminar algumas barreiras entre a turma, de fomentar a coesão grupal e de habituar um pouco os alunos a estarem expostos ao olhar dos colegas, decidi propor o jogo da mímica, que, para além destes objetivos, me permitia também reforçar o

uso da perífrase, de forma lúdica. Fui então solicitando alguns voluntários, que deixavam o seu lugar e, à frente, junto ao quadro, mimavam uma determinada ação, que os colegas tinham que identificar dizendo: *Manuel está escuchando música*, por exemplo. Houve um dos alunos, um pouco mais introvertido, que não estava a conseguir fazer os gestos para a ação *salir con los amigos*. Resolvi, por isso, transformar-me num dos seus amigos e mimar a ação em conjunto com ele. O professor deve, como já vimos, sempre que necessário, atuar como facilitador da tarefa. As várias atividades eram compostas por verbos terminados em *-ar*, *-er* e *-ir*. Nestes dois últimos dois casos, por vezes era necessária a minha intervenção, pois os alunos diziam: **está escribindo una carta*. A partir dessas frases, que apareciam depois num diapositivo, os alunos chegaram facilmente, de forma dedutiva, ao uso e regra desta perífrase. Para a praticar, de uma forma mais lúdica, foi depois proposto aos alunos o jogo da memória.

Depois de observarem uma imagem durante um minuto, a pares, os alunos tinham várias frases que descreviam o que as pessoas da imagem estavam a fazer. Era necessário identificar as frases corretas e falsas e corrigi-las, o que obrigava os alunos a praticar a estrutura gramatical e o vocabulário. Com esta última atividade, pretendia-se também reforçar o trabalho cooperativo, uma vez que os alunos tinham que formar uma equipa para poderem ter mais pontos e ficar entre os primeiros classificados. É, como também já foi referido, aconselhável que o professor crie vários momentos em que os alunos trabalhem a pares ou em grupo, e não apenas nas tarefas relacionadas diretamente com a dramatização.

Na segunda aula, tal como aconteceu na primeira unidade didática, as atividades estavam já mais diretamente relacionadas com a realização da tarefa final: *de turistas en Madrid*. De forma a criar uma ligação com o que tinha sido lecionado na aula anterior, mostrei algumas imagens da cidade de Madrid em que apareciam pessoas a realizar diferentes atividades. Os alunos iam descrevendo o que estava a acontecer nas imagens, praticando a estrutura *estar + gerúndio*, bem como o vocabulário. Em seguida, perguntei-lhes se conheciam os lugares que tinham surgido nas fotos e se sabiam onde eram. Alguns alunos já tinham estado em Madrid, mas poucos eram os lugares que conseguiam identificar. Era, por isso, necessário fornecer-lhes mais informação sobre a cidade. Além disso, como queria, mais tarde, recriar uma esplanada no bairro da Latina, era importante ter algum estímulo que ajudasse os alunos a visualizar espaços ao ar livre

da cidade. Assim, depois de algumas pesquisas, encontrei o vídeo *Al cine o a tomar algo* da serie *Bitácora*, no canal youtube.⁶

Tratava-se de um vídeo curto, no qual surgiam vários lugares da cidade, bem como o que se pode fazer em cada um deles. Depois de realizarem uma ficha de visualização que sistematizava a informação, perguntei aos alunos que lugares gostariam de visitar e porquê. Para além deste *input* cultural, era necessário oferecer aos alunos exemplos de funções que os ajudassem depois a escrever o seu “guião”. Elaborei então uma ficha com um diálogo entre três amigos e solicitei a colaboração de três voluntários que seriam turistas em Madrid. Nele incluí diferentes funções comunicativas, bem como interjeições (*bah*) e palavras que tornavam o discurso mais natural (*pues nada, bueno*). Pedi-lhes que apresentassem o texto à turma, lendo-o em voz alta, enquanto os colegas registavam quais os três lugares que o grupo ia visitar. Eu pretendia criar um momento na aula em que os alunos se aproximassem do mundo da dramatização e vissem que a sala de aula pode ter um “palco”: três alunos eram os atores e o resto o público. Apesar de a ideia ser boa e de eu ter incluído no texto várias palavras e interjeições que tornavam a conversação mais autêntica, houve uma falha da minha parte. Não dei tempo suficiente aos alunos para que lessem o texto em conjunto, antes de o apresentarem à turma. Assim, principalmente porque se tratava dum 7º ano, o grupo teve mais dificuldade em fazê-lo de forma natural. Em situações como esta, o professor pode, por exemplo, solicitar aos voluntários que se ausentem da aula durante dois minutos para preparar a apresentação, o que faz aumentar a curiosidade e interesse dos colegas, que querem saber o que vai afinal acontecer. Durante este curto espaço de tempo, o professor pode lançar algumas perguntas sobre o que o “público” acha que vai acontecer, de que forma, onde estão, que papéis vão representar, etc.

Seguidamente, os alunos distribuíam as funções que surgiam no texto por cinco grupos:

- fazer uma sugestão
- pedir opinião
- recusar / expressar desacordo

⁶ Vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=A-L-EEy3aH4> [Consultado pela última vez a 15/02/2013]

- expressar indiferença
- aceitar / expressar entusiasmo

Os alunos já tinham o vocabulário, as funções comunicativas e alguns dados sobre a cidade que iriam visitar. Então, foi lançado o desafio: todos iriam preparar uma pequena dramatização para a aula seguinte. De forma a ajudar os alunos a “entrarem nos seus papéis”, foi-lhes apresentado o cenário, uma esplanada no bairro da Latina (anexo 13) (lugar que já tinha surgido no vídeo). Depois, a cada grupo de três alunos e um par (era uma turma de 20), foi distribuído um guia da cidade de Madrid (anexo 14) e a estrutura do diálogo que iam construir (anexos 15 e 16). Nesse guia, os discentes encontravam informação simplificada, mas real, procedente de um guia da cidade autêntico, com moradas, horários e preços dos bilhetes. A estrutura predefinida servia de guião para a construção do diálogo, no entanto, cada alunos escolhia aquilo que pretendia visitar, o que permitia que cada um se aproximasse dos seus gostos e interesses. De salientar que, de forma a reforçar a prática contextualizada da perífrase *estar + gerúndio*, o diálogo iniciava-se precisamente com um dos personagens que cumprimentava os colegas e lhes perguntava: *¿Qué estáis haciendo?*, o que obrigava os alunos a utilizar a estrutura lecionada na aula anterior.

Como a tarefa final era representar uma cena na qual estariam três amigos a planear um dia de visitas a Madrid e, haveria uma maior exposição dos alunos, resolvi pedir ajuda à minha orientadora, que já conhecia melhor a turma, para construir os grupos de trabalho. Desta forma, o aluno que era mais tímido e introvertido trabalharia com dois outros colegas, com quem se sentia mais à vontade, o que, logo à partida, diminuiria o que Krashen denomina *filtro afetivo*: “es un bloqueo mental que evita que el estudiante utilice el input inteligible que recibe para la adquisición del lenguaje” (Krashen *apud* Callegari, 2007: 16). Ele estaria, então, mais predisposto a desempenhar a tarefa de forma satisfatória.

Durante os últimos quinze minutos, os alunos trabalharam de forma autónoma, praticamente sem solicitarem a minha ajuda. Aí comprovei que quando o *input* fornecido é o adequado e os alunos têm ao seu dispor as ferramentas necessárias, o grupo se torna muito mais autónomo e o professor fica disponível apenas para mediar ou esclarecer uma ou outra dúvida pontual. Os alunos redigiram os seus diálogos com bastante entusiasmo, o que foi muito gratificante.

Finalmente, na aula seguinte, quando os alunos entraram, o cenário já estava montado: duas mesas juntas, três cadeiras e, no quadro interativo, estava projetada a fotografia de uma esplanada de Madrid, o que ajudava a recriar o ambiente. Foi apresentado então o espaço e, em seguida, distribuí a ficha (anexo 17) que ia servir de acompanhamento às apresentações dos diálogos. Como se tratava de alunos mais novos e que têm alguma dificuldade em se manterem concentrados mais tempo, optei por preparar uma tarefa que os obrigasse a estar atentos às dramatizações, mas que não fosse de difícil nem demorada execução para que o seu tempo como público, que disfruta, não fosse prejudicado. Assim, os alunos apenas tinham que selecionar, com uma cruz, os lugares que os colegas iam visitar, que estavam por ordem alfabética, o que facilitava ainda mais a realização do exercício.

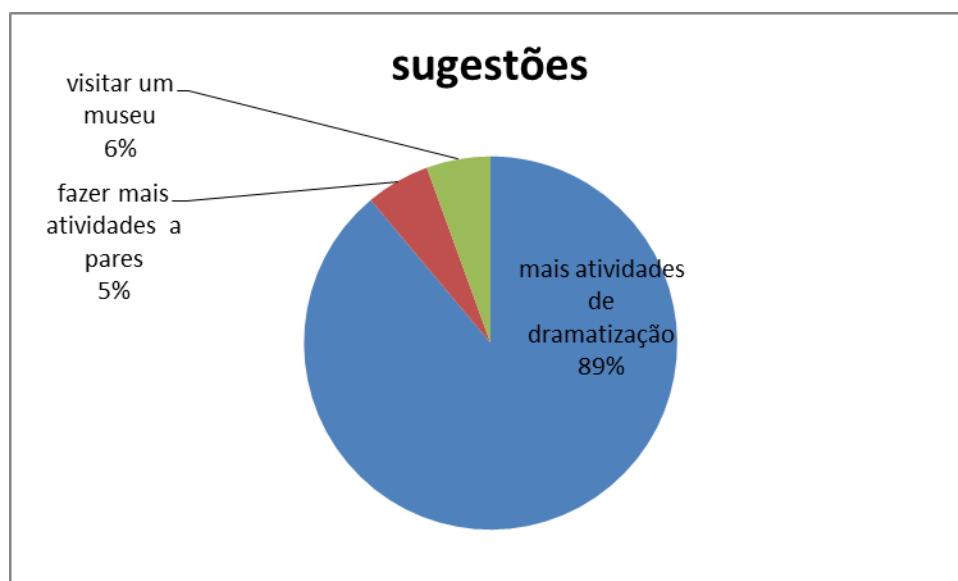
Desta vez, solicitei autorização aos encarregados de educação e à direção para filmar a atividade. Infelizmente, tal não foi permitido, mas em alternativa pude fotografar os alunos. Posso afirmar que o facto de estes sentirem que estava a haver um registo, fê-los encarar a dramatização com maior responsabilidade e seriedade. Todos os alunos, sem exceção, representaram o seu papel, sem quaisquer problemas (anexo 18). O facto de terem o guia da cidade, para onde podiam olhar enquanto fingiam procurar um monumento ou para onde apontavam assinalando o preço de um bilhete, ajudou a recriar a situação. Simultaneamente, para os alunos mais fracos, foi uma forma de apoio, uma vez que alguns tinham escrito, a lápis, as palavras que consideravam mais difíceis de pronunciar. De salientar que esta estratégia não foi proposta por mim, mas sim pelos próprios alunos, o que me agradou, uma vez que estes descobriram uma forma de resolver um problema.

No final, os alunos autoavaliaram-se e, ao analisar os vários testemunhos, foi satisfatório ver que aquele aluno mais introvertido afirma ter-se sentido *confiante* antes e durante a dramatização e *nervoso* já no final. Curioso também foi o facto de esse mesmo aluno ter referido que o que mais gostou foi: *apresentar* e menos: *nada*. À última pergunta, que era sobre sugestões, o aluno respondeu *continuar a fazer representações iguais ou parecidas*. Este testemunho é a prova de que se o professor tiver determinados cuidados ao programar e executar estas atividades, mesmo que seja provável que os alunos tímidos estejam um pouco mais nervosos e façam uma apresentação menos natural, podem igualmente usufruir das vantagens deste tipo de recurso, aprendendo a apreciá-lo mais.

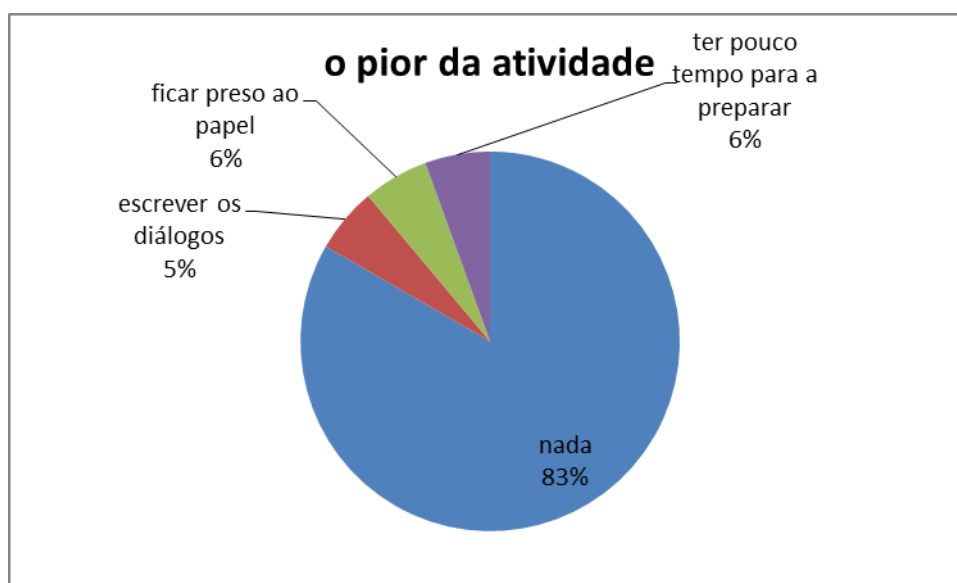
Analisando o resto das respostas da turma à forma como se sentiram durante e depois da dramatização, encontram-se opiniões bastantes positivas:

- *Senti-me um pouco nervosa, mas gostei muito, estava mesmo a sentir-me uma espanhola,*
- *Tentei pensar que estava mesmo no lugar;*
- *Realizada;*
- *Normal, um bocado entusiasmado;*
- *Um bocadinho nervoso, mas ao mesmo tempo entusiasmado;*
- *Concentrada na apresentação;*
- *Contente e orgulhoso;*
- *Senti que tinha cumprido com o meu dever, adorei esta experiência;*
- *Confiante;*
- *Senti-me muito bem e orgulhosa da dramatização.*

De salientar que, em relação à sugestão de futuras atividades, muitos alunos manifestaram vontade de fazer outras dramatizações ou mesmo peças de teatro:



Partindo ainda dos mesmos questionários, foi possível analisar o que mais e menos tinham apreciado os alunos:



Como se pode verificar, a turma valoriza a atividade por diferentes motivos. Um professor que volte a propor este tipo de atividades a um grupo como este, obterá melhores resultados e já não terá que insistir tanto em algumas recomendações, pois os alunos saberão o que têm que fazer e o que é esperado deles. Apesar de ser um diálogo totalmente guiado, ao ter dado liberdade aos alunos para que, em grupo, escolhessem as

informações em falta e a forma como as iam apresentar, tornou possível criar sete diálogos parecidos, mas com características próprias. Para estes alunos de nível A1 foi mais fácil entender o que os diferentes personagens diziam e foi também curioso para todos poder comparar as versões dos seus colegas com a sua.

3.3. Improvisação

No terceiro período, resolvi trabalhar novamente com uma turma do sétimo ano: o 7ºD. Desta vez, pretendia criar uma situação comunicativa na qual os alunos tivessem que improvisar um determinado papel, de forma a demonstrar que, mesmo num nível A1/A2 é possível propor atividades de improvisação. Como refere Renaudin (2012: 3), este tipo de trabalho consiste em “(...) ofrecer un estímulo para la representación de algo no preparado de antemano e inventado de manera casi espontánea, sin guión previo”.

A nível de interação oral, no terceiro período letivo, um aluno do 7º ano já será capaz de:

interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude. É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis (QECR, 2001: 114).

Surgiu então a ideia de preparar os alunos para improvisarem um diálogo numa situação de compra e venda.

Na primeira aula, de forma a introduzir o tema, apresentei algumas imagens para que os alunos adivinhassem qual era o título da unidade didática *Ir de compras*. Seguidamente, foi trabalhado vocabulário relacionado com os locais onde podemos comprar diferentes tipos de artigos. Depois de feito o registo dos vários tipos de comércio, perguntei aos alunos em que lugares gostavam mais de fazer as suas compras, com quem iam e se eram gastadores ou poupados. Estes foram comentando as suas preferências e, depois, foi projetada a imagem de dois jovens irmãos mexicanos. Solicitei que tentassem adivinhar quais seriam as suas compras preferidas e qual deles era mais gastador. De forma a verificar se as suposições dos alunos estavam corretas, distribui uma ficha com o testemunho em primeira pessoa dos dois irmãos que falava precisamente dos seus hábitos de consumo. Havia um pequeno exercício verdadeiro /

falso que permitia verificar se os alunos tinham entendido o texto e, além disso, foi comentado o significado de alguns vocábulos como *la sudadera*, *la computadora*, *cien pesos* e *las papas fritas*. De salientar que os alunos acharam interessante esta questão das variações e alguns, de imediato, fizeram a comparação com o que acontece com o inglês do Reino Unido e dos EUA. Partindo do mesmo texto, mais concretamente das compras que os dois irmãos realizavam, abordou-se o uso dos pronomes pessoais de complemento direto. Os alunos não tiveram grandes dificuldades em deduzir quais eram as quatro formas. Para reforçar a prática deste conteúdo e do vocabulário, foi indicado um exercício do manual como trabalho de casa.

O texto que eu tinha fornecido aos alunos era particularmente rico a nível de funções comunicativas. Os dois irmãos falavam das suas preferências, do que não lhes agradava, dos planos para as próximas compras, etc. Aproveitando os temas que eram abordados nos textos, solicitei aos alunos que colocassem por ordem as perguntas que tinham sido feitas, na entrevista, aos irmãos. Como eu pretendia desenvolver nos alunos alguma fluência a nível verbal, solicitei-lhes que, a pares, conversassem com o colega de forma mais natural possível sobre aquelas questões, usando expressões que alimentassem a interação: *¿Ah, sí? Yo también.* / *¿Y tú?/ ¿Y a ti?*. Aqui os alunos não tinham um guião complexo, apenas deviam trocar algumas informações, sobre o tema da aula.

Como a atividade foi realizada por todos ao mesmo tempo, não havia a pressão de ter “público” a assistir. Fui percorrendo as diferentes mesas para poder registrar erros generalizados que depois valesse a pena corrigir e fui-me apercebendo que os alunos disfrutavam daquele tempo em que conversavam apenas em espanhol. Tal era possível, pois as perguntas eram simples e, além disso, os alunos tinham os dois textos que os podiam ajudar.

A segunda aula iniciou-se com algumas imagens de edifícios do *El Corte Inglés*, inclusive o de Vila Nova de Gaia. Depois de os alunos adivinharem de que lugar se tratava, foram apresentadas novas imagens, desta vez relacionadas com a sua história e a do seu fundador. Este passo da aula servia para antecipar algum vocabulário que iria surgir no texto e aumentar o interesse e curiosidade dos alunos em relação a algumas questões como o porquê do nome, quantos centros há e em que países, quando surgiu o primeiro *El Corte Inglés*, etc.

Depois de ordenados uns parágrafos soltos do texto e respetiva leitura, foi apresentado um diretório real: o de Salamanca. Aqui, os alunos deduziram e aprenderam o significado de várias palavras que não conheciam como *planta*, *sótano*, *aparcamiento*, bem como a designação das diferentes secções. Já familiarizados com a ficha, foi-lhes depois pedido que ajudassem a mãe dos jovens que tinham conhecido na aula anterior. A senhora mexicana encontrava-se em Salamanca com uma lista de compras que tinha visto no sítio www.elcorteingles.es, mas não sabia onde podia encontrar cada um daqueles produtos. A pares, os alunos iriam facilitar-lhe a tarefa. Neste momento, com as imagens dos produtos projetadas no quadro e com o diretório, os alunos construíram frases a partir de um exemplo: *Los pantalones vaqueros los puede encontrar en la sección moda vaquera en la planta cuatro*. Este exercício permitia praticar os pronomes de complemento direto, bem como a sua repetição, o que não é tão frequente em português, e o vocabulário.

Ainda a partir das mesmas imagens, perguntei aos alunos qual o seu preço, para que eles se apercebessem de como é pedida e fornecida esta informação e de como se formam os numerais a partir de cem. Com os vários exemplos, os discentes inferiram quais as regras, registaram-na no seu caderno e escreveram alguns números por extenso. De forma a reforçar a prática dos conteúdos lecionados na aula, distribuí uma ficha com versão A e B a cada dois alunos. Apesar de os oito produtos serem os mesmos nas duas fichas, cada aluno apenas tinha o preço de quatro deles. Assim, oralmente, os alunos iriam trocar informações, de forma a poderem preencher as etiquetas que lhes faltavam. Mais uma vez, todos os alunos praticaram, ainda que de uma forma bastante controlada, a expressão oral, sem que fosse necessária a intervenção do professor.

Na terceira aula, depois de corrigido o trabalho de casa que tinha sido indicado na primeira sessão, partiu-se para atividades de ampliação de vocabulário. Foi distribuída uma ficha com as palavras, algumas delas legendadas, relacionadas com roupa, calçado e complementos, que já tinham surgido nas últimas aulas e com outras novas. O vocabulário estava organizado por “secções” de homem, mulher, calçado, complementos de roupa, cores e padrões e os alunos tinham que fazer corresponder as designações que estavam em falta. Estava criado um catálogo, que os alunos poderiam facilmente consultar posteriormente.

Tinha chegado a altura de apresentar aos alunos algumas das palavras e funções que eles tinham aprendido num contexto mais comunicativo. Foi então distribuída uma ficha com uma tabela que os alunos teriam que preencher a partir da audição de cinco curtos diálogos, em lojas diferentes. A tarefa era fácil e a minha principal intenção era oferecer à turma alguns exemplos reais e contextualizados de situações de compra e venda. Depois de os alunos ouvirem os diálogos duas vezes e de ser feita a correção do exercício, pedi-lhes que atentassem em algumas frases que surgiam nos diálogos e que estavam agrupadas de acordo com a sua função comunicativa, por exemplo: *para pedir ayuda o informaciones, para hablar del precio*, etc. Em grande grupo, fui perguntando aos alunos a que função correspondia cada grupo de frases e, em seguida, entreguei-lhes dois diálogos incompletos, entre assistente de loja e cliente. A pares, os alunos deveriam completar o primeiro com as frases que tinham sido vistas anteriormente. Esta foi uma forma de mostrar aos alunos que há diferentes formas de expressar a mesma ideia: *¿Cuánto vale?*, *¿Cuánto cuesta?*, *¿Cuál es el precio?*, seriam todas repostas válidas para a resposta: *94 euros*.

De forma a preparar os alunos para a improvisação, coloquei numa bolsa sete cartões verdes e sete cartões amarelos, ambos numerados de 1 a 7 e pedi-lhes que retirassem, sem ver, um dos cartões. Quando todos já tinham um cartão, expliquei-lhes que na aula seguinte haveria uma atividade de dramatização e que aqueles que tinham retirado um cartão verde seriam os empregados de loja e os restantes alunos os clientes. Os números indicavam os alunos que iriam formar um par. A partir de uma situação que eu lhes dava, os alunos iriam recriá-la, improvisando. Esta atividade teve um duplo objetivo: por um lado, agrupar os alunos de forma aleatória e, por outro, uma vez que era a primeira vez que iam improvisar, utilizando uma língua estrangeira, o aluno, ao saber que papel ia desempenhar, poderia reforçar a sua preparação em casa. Para isso, optei também por marcar como trabalho de casa o completamento de um diálogo. Ao realizar esta tarefa, consultando todo o material de que dispunha, o aluno iria, de forma autónoma, com os seu próprio ritmo, dar continuidade ao trabalho realizado na aula. Com esta prática complementar, seria possível também diminuir a ansiedade no grupo, pois todos já tinham trabalhado, de diferentes formas, este tipo de conversação, o que lhes permitiria desempenhar melhor o seu papel.

Na aula seguinte, quando os alunos entraram, aperceberam-se que esta estava diferente. O fundo da sala tinha-se transformado em algumas secções do *El Corte Inglés*.

(anexo 19). Além disso, tinham em cima da sua secretária um cartão verde e um cartão amarelo. Depois de escrito o sumário, mostrei-lhes algumas frases retiradas dos diálogos da última aula. Se os alunos consideravam que a frase tinha sido dita por um cliente, levantavam o cartão amarelo, se tinha sido o empregado de loja, mostravam o cartão verde. Esta atividade funcionou muito bem, pois, atentos, entusiasmados com os seus cartões, em silêncio e de forma ordeira, todos os alunos foram respondendo de forma não-verbal. As últimas frases tinham três exemplos de demonstrativos: *este, ese, aquel*. Perguntei aos alunos se sabiam qual era a diferença entre aquelas palavras e rapidamente os alunos fizeram a comparação com o português. Apresentei depois um diapositivo de forma a ilustrar a questão da influência da distância do interlocutor no uso dos demonstrativos. Seguiu-se um pequeno exercício prático que consistia em completar alguns espaços em pequenos diálogos e, depois, passou-se para a correção do trabalho de casa. Depois de lido o diálogo, pedi para os alunos atentarem na estrutura do diálogo: *saludar, pedir ayuda, preguntar por el precio/la talla, comentar algo sobre el producto, pedir permiso para probárselo, pagar (o no)*. Estes são mais ou menos os passos numa situação de compra e venda e, ao revê-los, os alunos sentiram-se mais preparados para a improvisação.

Deu-se, então, início à atividade de dramatização. Comecei por pedir voluntários, mas como não havia, pedi a dois alunos que fossem os primeiros. Para o cliente, havia um cartão de crédito dourado e umas notas de euros de cartão e para o empregado, havia uma crachá com o seu nome e o logotipo do *El Corte Inglés*. Entreguei-lhes um cartão com o seu guião e deixei-os trocar algumas impressões (anexo 20). Entretanto, apresentei à turma uma tarefa: enquanto viam as apresentações dos colegas, preenchiam uma tabela com duas questões: qual o produto pretendido e se o compravam ou não. O principal objetivo era manter todos os alunos ocupados, bem como encorajar os “atores” a falar de forma clara para que os colegas pudessem ouvir e realizar a tarefa.

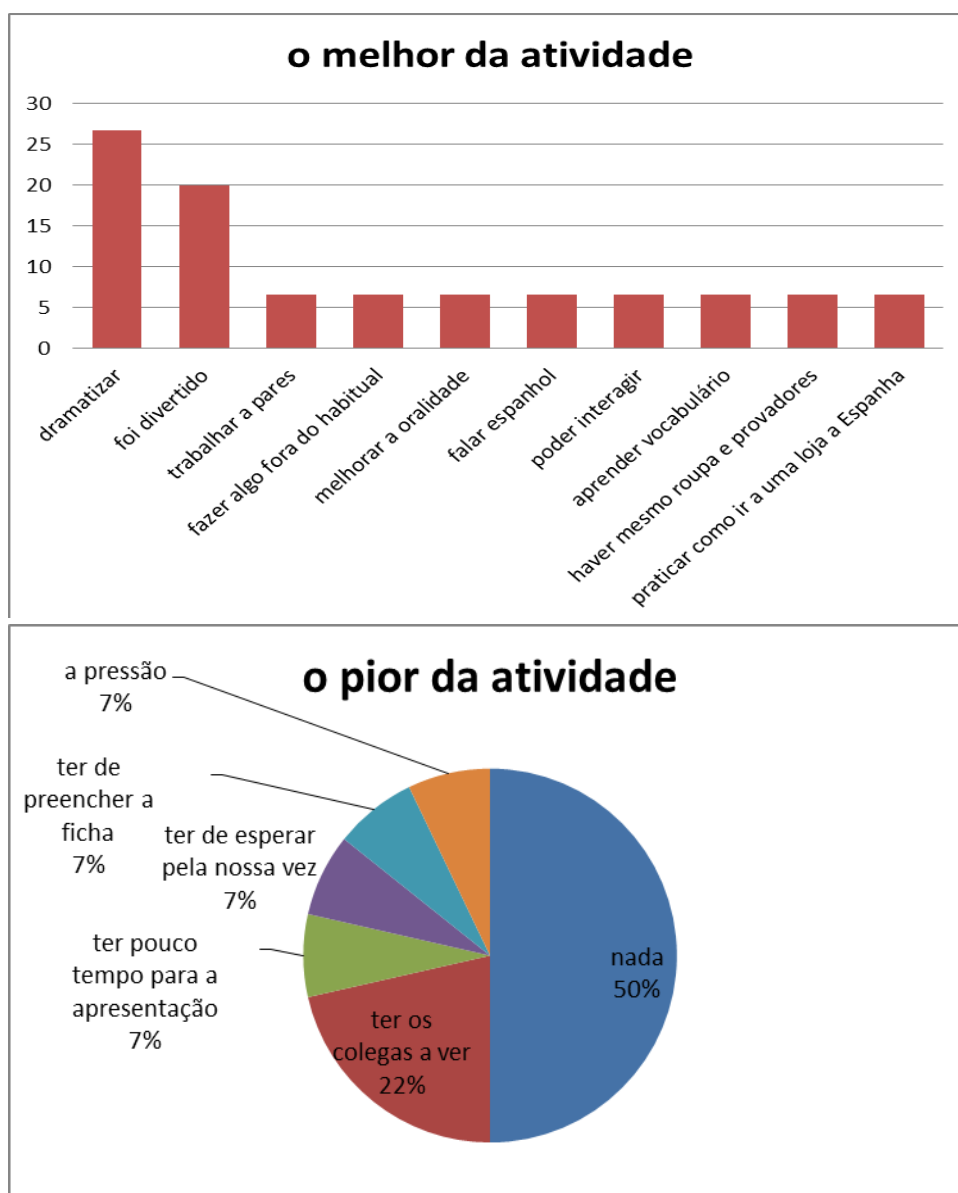
Os alunos saíram-se muito bem. Era possível ver que a maior parte deles estava a gostar de realizar aquela atividade, vestindo o seu personagem, movimentando-se no “palco” e utilizando os objetos de forma natural. Dos erros cometidos, os mais comuns foram **esta color, *con tarjeta o con efectivo, *¿cuánto custan?*. Para além dos erros, anotei e depois valorizei tudo quanto de positivo houve: a postura, o humor, a interação, o uso de vocabulário e gramática, etc. Os comentários fizeram-se no final das várias apresentações.

Nesta unidade didática, tentei recriar melhor o cenário e julgo que consegui (anexo 21). O facto de também haver produtos reais era motivador e facilitava a atuação dos alunos. DiPietro sublinha a importância do cenário dizendo que:

The scenario is the key device in making second-language discourse strategic in the classroom. It contains four essential elements: strategic interplay, roles, personal agendas, and shared context. In presenting the scenario we highlight spontaneity in discourse (DiPietro, *apud* Renaudin, 2012: 4).

Ao redigir os textos com as várias situações que iam servir de base às representações dos alunos, criei diferentes níveis de dificuldade, como propunha Livingstone (1983: 58) para a redação dos diálogos.

No final da atividade, os alunos fizeram a sua avaliação e a da atividade. Estes gráficos refletem as suas opiniões:



Como podemos ver, nesta turma, apesar de a dramatização ter sido do agrado da maior parte dos alunos, houve um pequeno grupo (22%) que se sentiu desconfortável com a exposição aos olhares dos colegas. Analisando com mais detalhe os questionários, verifiquei que as alunas que apontaram este ponto negativo responderam da seguinte forma à pergunta “Como te sentiste durante a dramatização?”:

- *Estava muito preocupada e divertida;*
- *Senti-me feliz, um pouco envergonhada porque estavam todos a ver, mas disfrutei e tornou-se natural;*
- *Extremamente nervosa.*

Vemos que, apesar do nervosismo, é referido que a atividade foi do seu agrado. Curiosamente, a aluna que estava muito nervosa afirmou que o que mais gostou foi participar na atividade de dramatização. De qualquer forma, ao verificar este tipo de desconforto, o professor da turma deverá propor atividades de aquecimento que promovam a dinâmica do grupo e que contribuam para uma maior coesão entre a turma.

Dorrego, Hoyo & Ortega (2006: 14) valorizam estas dinâmicas de grupo, afirmando que:

son altamente eficaces a la hora de dinamizar la clase en su proceso de desinhibición, confianza e integración [...] son actividades, por lo general, con un potente nivel lúdico, de forma que permiten romper bloqueos y fomentar la integración mediante la confianza, al mismo tiempo que transmiten al estudiante unos conocimientos precisos.

É, portanto fundamental que seja feita uma avaliação da forma como decorrem as atividades para que se possa ir melhorando a prática docente, ajustando-a ao perfil do nosso grupo.

CONCLUSÃO

Com este trabalho, o meu objetivo era ajudar todos aqueles profissionais cuja atividade se relaciona, de alguma forma, com o ensino de línguas, a reconhecer na dramatização as suas desvantagens e os seus muitos benefícios. Ao optar por incluir atividades deste tipo nas suas aulas, como referem Barroso & Fontecha, o professor desenvolverá no aluno várias capacidades:

la capacidad para comunicarse, la autonomía suficiente para crear mecanismos de interrelación con el resto. Si trabajamos habitualmente en clase con este tipo de tarea haremos crecer la capacidad expresiva del alumno, su habilidad para expresarse y su capacidad de negociación con otras personas. Todo esto favorecerá su competencia en la segunda lengua. (1999: 109).

Este ano letivo permitiu-me aprofundar os meus conhecimentos sobre este recurso didático, que sempre me fascinou, e comprovar o que foi aqui referido por vários autores. Da leitura dos vários livros e artigos que constam da bibliografia, pude retirar ensinamentos importantes e inspiração para a construção das minhas unidades didáticas. Ao colocar essa “bagagem” teórica em prática, foi possível verificar, com a ajuda dos meus alunos, quais são afinal os vários passos que devem ser dados para levar a cabo atividades de dramatização com sucesso.

Acredito que os profissionais mais céticos que decidam experimentar uma das várias atividades que se propõem neste relatório, ao obterem resultados e opiniões como aquelas que apresentei, mesmo de discentes mais introvertidos, passarão a considerá-la e a adotá-la com mais frequência, proporcionando igualmente aos seus alunos uma atividade motivante, lúdica e comunicativa.

Em jeito de conclusão, faço minhas as palavras dos autores, Maley & Duff:

The role of the teacher: apart from ensuring that everything is well planned and carried out in a disciplined but friendly way, the teacher will be a constant reference-point for matters of language and information, a constant source of encouragement for everyone. If you decide to take on this role, you will need all the reserves of good-humour, patience, resilience in the face of difficulty, and as much sheer and perseverance as you can muster. Good luck! Let the show begin! (2005: 238).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, Ana María, “Dramatizar el libro del alumno en el aula de ELE / EL2”. In *Marcoele Revista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, nº 14, 2012, (disponível em <http://marcoele.com/descargas/14/aguilar-dramatizacion.pdf>, consultado pela última vez em 08/04/2013).

AMAYA, Catalina, *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*, Madrid: Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2003.

BARROSO, C. & FONTECHA, M, “La importância de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase”, In *ASELE, Actas X*, 1999: 107-113, (disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0105.pdf, consultado pela última vez em 08/04/2013).

BORK, Ana Valéria, “A técnica de dramatização em língua estrangeira”. In *Eletras*, vol. 20, n. 20, 2010: 136-146 (disponível em http://www.utp.br/eletras/ea/eletras20/textos/Artigo_livre_20.5_A_tecnica_de_dramatizacao_em_lingua_estrangeira_BORK.pdf, consultado pela última vez em 08/04/2013).

CALLEGARI, Marília, “Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen - Un puente entre la teoría y la práctica”, In *Revista electrónica E/LE*, Brasil, nº5, 2007, (disponível em http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/85/tema3/Reflexiones_sobre_el_modelo_de_adquisicion_de_L2.pdf, consultado pela última vez em 09/06/2013).

Conselho de Europa, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*, 1ª edição, Porto: Asa, 2001.

DORREGO, L., HOYO, M. & ORTEGA, M. *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE*, EDELSA, 2006.

EINES, J. & MANTOVANI, A., *Didáctica de la dramatización*, Editorial Gedisa, 2008.

ESTAIRE, Sheila, “Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas”, In *Marcoele, Revista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, nº 12, 2011, (disponível em <http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>, consultado pela última vez em 06/06/2013).

FUEGEL, C. & MONTOLIU, M^a Rosa, *Innovemos el aula*, Octaedro, 2000.

GRANDE, María Prieto, “De la Expresión Dramática a la Expresión Oral. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE”. In *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Enrique Balmaseda Maestu (coord.), Logroño, 2006: 915-928 (disponível em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470120>, consultado pela última vez em 25/05/2013).

INSTITUTO CERVANTES, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Biblioteca Nueva, 2006

KATTO, Sílvia de Brito, “A Dramatização como ferramenta didáctica”. Secretaria da Educação, Brasil, s/d (disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1842-8.pdf>, consultado pela última vez em 08/04/2013).

LIVINGSTONE, Carol, *Role Play in language learning*, Longman Group Limited, 1983.

MALEY, A. & DUFF, A., *Drama Techniques*, Cambridge University Press, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico – 1º ciclo*, 5ª edição, Lisboa: Editorial do Programa do ensino básico, 2006.

PÉREZ, Julián, *El teatro: una herramienta eficaz*, Erasmus Ediciones, 2011.

RENAUDIN, Jeanne, “La improvisación dramática como entrenamiento estratégico en el aula de LE”. In *Marcoele, Revista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, nº 14, 2012 (disponível em http://marcoele.com/descargas/14/renaudin-improvisacion_dramatica.pdf, consultado pela última vez a 10/06/2013).

SANTOS, Diego Sánchez, *Teatro y enseñanza de lenguas*, Arco Libros, 2010.

SILVA, António, *O Teatro e a Expressão Dramática no Sistema de Ensino Português*, Porto: Casa da Música, 2007 (disponível em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/antoniosilva.pdf>, consultado pela última vez em 05/03/2013).

Anexos

Anexo 1

QUESTIONÁRIO

Este questionário é realizado no âmbito da elaboração de uma tese de Mestrado em Ensino do Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

As respostas serão utilizadas para fins estritamente científicos.

Nome: _____

N.º _____

1. Escolhe de 1 a 5 o que melhor te descreve como aluno, nesta caso da disciplina de espanhol. Marca com um **X** a tua resposta da seguinte forma:

	1 nada	2 pouco	3 mais ou menos	4 bastante	5 muito
	1	2	3	4	5
• Gosto de comunicar / interagir com os meus colegas em espanhol nas aulas.					
• Gosto de comunicar / interagir com o professor em espanhol.					
• Gosto de trabalhar a pares na aula.					
• Gosto de trabalhar em grupo na aula.					
• Gosto de fazer apresentações em espanhol.					
• Gosto de criar histórias em espanhol.					
• Gosto de fazer diálogos nas aulas de espanhol.					
• Gosto de dramatizar diálogos.					
• Gosto de fazer teatro nas aulas de espanhol.					
• Gosto de ouvir textos em espanhol para depois os repetir.					

2. Marca com um **X** a tua resposta da seguinte forma:

	1 nunca	2 poucas vezes	3 algumas vezes	4 muitas vezes
	1	2	3	4
• Já participei em pequenas dramatizações (em contexto escolar ou noutro diferente)				
• Participei em peças de teatro (em contexto escolar ou noutro diferente)				

3. Se já participaste numa das atividades mencionadas na pergunta dois, responde à seguinte questão:

1 não gostei

2 gostei um pouco

3 gostei

4 gostei muito

	1	2	3	4
• Participar em pequenas dramatizações (em contexto escolar ou noutra diferente)				
• Participar em peças de teatro (em contexto escolar ou noutra diferente)				

4. Responde agora às seguintes questões:

<ul style="list-style-type: none"> O que pensas da dramatização como recurso para a aula de língua estrangeira, neste caso de espanhol? Enumera algumas das suas vantagens e desvantagens para alunos e professores.

<ul style="list-style-type: none"> Que atividades de dramatização gostarias de desenvolver?

Muito obrigada pela tua colaboração.

Anexo 2

**FICHA DE
ESPANHOL**

Nome:

N.º:

Ano / Turma: 9º D

¿Ampliamos nuestro vocabulario?

Cualidades y capacidades para un trabajo

1. Presta atención a las palabras / expresiones de los cuadros. ¿Qué verbos van con cada grupo?

	amable comunicativo/a creativo/a extrovertido/a hablador/a honesto/a organizado/a paciente perfeccionista puntual sociable tolerante tranquilo/a
--	--

	atento/a (a) preparado/a
--	-----------------------------

	buen aspecto físico buena presencia capacidad (para) don de gentes experiencia (en) iniciativa un título universitario
--	--

	conducir hablar idiomas
--	----------------------------

2. ¿Qué características deben tener las personas que desarrollan estas profesiones?

- médico/a
- profesor/a de español
- bombero/a
- auxiliares de vuelo

3. Lee la descripción de tres personas que están buscando trabajo.

Luisa es una persona puntual, honesta y trabajadora. Es licenciada en Psicología y ha hecho un máster. Siempre está atenta a lo que necesitan los demás. Le gusta mucho conocer gente y por eso le encanta vivir en lugares diferentes.

Javier es una persona seria, responsable y muy perfeccionista. Le encanta viajar y habla muy bien inglés. Es muy creativo y prefiere trabajar en equipo. Le gustan mucho los niños y se diseña su propia ropa.

Carlos es divertido, ingenuo y buena persona. Está muy preparado: sabe hablar cinco idiomas y está terminando un máster. Ha trabajado durante 4 años en una compañía aérea.



4. Aquí tienes algunos anuncios de empleo, ¿cuál le recomendarías a cada una de las personas y por qué?

COMPañÍA FINANCIERA
Precisa
DIRECTOR/A DE RECURSOS HUMANOS

SE REQUIERE:

- Licenciados-Diplomados
- Formación de posgrado en RR. HH.
- 5 años de experiencia profesional
- Movilidad geográfica

SE OFRECE:

- Contrato indefinido
- Retribución según valía
- Formación a cargo de la empresa
- Posibilidad de promoción interna

Envía tu C. V. a seleccion@financias.es

ALMACENES GARDEL
Necesita
DEPENDIENTE/A

- Entre 18-30 años
- ESO o Bachillerato
- Buena presencia
- Imprescindible experiencia en el sector

Enviar curriculum vitae a:
ALMACENES GARDEL
c/ Gran Vía, 18, 1.º C.P. 28013
Madrid

AIRPLUS
Selecciona
AUXILIARES DE VUELO

Requisitos

- Idiomas: inglés, francés y español
- Nacionalidad comunitaria
- Edad: entre 18 y 25 años
- Capacidad de comunicación
- Experiencia mínima de 3 años

Interesados enviar curriculum urgente
al fax: 978 223 785/correo
electrónico: airp@fortis.es

IMPORTANTE EMPRESA DE MODA INFANTIL
BUSCA DISEÑADOR/A

para integrarse en nuestro equipo creativo, aportando
y compartiendo nuevas tendencias.

- Participará en viajes a ferias, selección de tejidos y colores, así como en el seguimiento de prototipos y patrones.
- Se requiere mucha energía creativa y espíritu de equipo, así como compromiso con los objetivos de la empresa.
- Valoraremos conocimientos de inglés.

Enviar C. V. al apartado de correos 456-48070 BILBAO

VENDEDORES/AS DE PRENSA

BUSCAMOS JÓVENES DE AMBOS SEXOS,
PARA VENTA DE PRENSA EN LAS ZONAS COSTERAS
DE VALENCIA, ALMERÍA Y ALICANTE

Nivel de estudios: Graduado escolar/Primarios.
No se precisa experiencia.

Jornada laboral: Mañanas de 5.30 h. a 13.30 h.

Interesados, enviar su C. V., con sus datos personales
y profesionales a: medios@prensa.es

Fuente: *Español lengua viva 2*

Anexo 3

**FICHA DE
ESPANHOL**

Nome:

N.º:

Ano / Turma: 9º D

Un currículum

1. Observa el currículum de Ana, una amiga de Luisa, y di si hay algún anuncio que le recomendarías.



**Curriculum Vitae
Europass**

Información Personal

Apellido(s) / Nombre(s)

Sánchez López, Ana

Dirección (direcciones)

Pº de la Constitución, 400, 3ª, E-50008 Zaragoza

Teléfono(s)

+34 911234567

Fax(es)

+34 911234567

Correo(s) electrónico(s)

segura@pop.es

Nacionalidad

Española

Fecha de nacimiento

12 de agosto 1971

Sexo

Mujer

**Empleo deseado / campo
profesional**

Contable

Experiencia laboral

Fechas

De septiembre 1999 a enero de 2002

Profesión o cargo desempeñado

Contable

Funciones y **responsabilidades**
principales

Gestión de cuentas, balances, análisis

Nombre y dirección de la empresa
o empleador

Empresa Asesores Fiscales y Auditores reunidos. Calle de los Pirineos 53, Huesca

Tipo de empresa o sector

Empresa de servicios financieros y asesoría fiscal, laboral y contable



Fechas	De enero 1997 a septiembre 1999
Profesión o cargo desempeñado	Profesora de Contabilidad Informatizada para administrativos
Funciones y responsabilidades principales	Profesora de alumnos adultos, con conocimientos administrativos
Nombre y dirección de la empresa o empleador	Bascol, Dpto. de Auditoría, C/ de Jaca,16, Huesca
Tipo de empresa o sector	Formación

Educación y formación

Fechas	De octubre a diciembre 1999 (300 horas)
Principales materias o capacidades profesionales estudiadas	Curso de Contabilidad Informatizada "Express"
Nombre y tipo del centro de estudios	Centro de Formación de Adultos para Aplicaciones Informáticas. Huesca
Fechas	De 1996 a 1997
Título obtenido	Máster en Dirección de Empresas
Principales materias o capacidades profesionales estudiadas	Relacionadas con la gestión empresarial y económica, legislación laboral y técnicas de dirección de recursos humanos
Nombre y tipo del centro de estudios	Facultad de CC Económicas y Empresariales de la Universidad de Zaragoza

Capacidades y competencias personales

Idioma(s) materno(s) **Español**

Otro(s) idioma(s)

Autoevaluación

Nivel europeo (*)

Inglés

Francés

Comprensión				Habla				Escritura	
Comprensión auditiva		Lectura		Interacción oral		Capacidad oral			
C 1	Usuario competente	C 1	Usuario competente	C 1	Usuario competente	C 1	Usuario competente	B 2	Usuario independiente
B2	Usuario independiente	B2	Usuario independiente	B2	Usuario independiente	B2	Usuario independiente	B2	Usuario independiente

(*) [Nivel del Marco Europeo Común de Referencia \(MECR\)](#)

Capacidades y competencias sociales	Capacidades de comunicación, capacidades de organización, trabajo en equipo y concentración.
Capacidades y competencias organizativas	- Buenos dotes de comunicación y organización - Disponibilidad para viajar
Capacidades y competencias informáticas	Buen manejo de ordenadores. Internet, correo electrónico.
Permiso(s) de conducción	B1

Fuente: <http://europass.cedefop.europa.eu/en/documents/curriculum-vitae/examples>
(adaptado)

Anexo 4

Buscando trabajo

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

Anexo 5

**FICHA DE
ESPANHOL**

Nome:

N.º:

Ano / Turma: 9º D

El personaje busca trabajo

1. A partir de la foto de vuestro personaje, imaginad cómo será su carácter, cuáles serán sus cualidades y capacidades, en qué trabaja, etc. y completad los datos señalados a gris de su currículum:



Curriculum Vitae Europass

Información personal

Apellido(s) / Nombre(s)	
Dirección (direcciones)	
Teléfono(s)	
Correo(s) electrónico(s)	
Nacionalidad	
Fecha de nacimiento	
Sexo	

Empleo deseado / campo profesional

--	--

Experiencia laboral

Fechas	
Profesión o cargo desempeñado	
Funciones y responsabilidades Principales	
Nombre y dirección de la empresa o empleador	
Tipo de empresa o sector	
Fechas	
Profesión o cargo desempeñado	
Funciones y responsabilidades Principales	
Nombre y dirección de la empresa o empleador	
Tipo de empresa o sector	



Educación y formación																					
Fechas																					
Título obtenido																					
Principales materias o capacidades profesionales estudiadas																					
Nombre y tipo del centro de estudios																					
Capacidades y competencias personales																					
Idioma(s) materno(s)																					
Otro(s) idioma(s)																					
Autoevaluación																					
Nivel europeo (*)	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Comprensión</th> <th colspan="2">Habla</th> <th>Escritura</th> </tr> <tr> <th>Comprensión auditiva</th> <th>Lectura</th> <th>Interacción oral</th> <th>Capacidad oral</th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Comprensión		Habla		Escritura	Comprensión auditiva	Lectura	Interacción oral	Capacidad oral											
Comprensión		Habla		Escritura																	
Comprensión auditiva	Lectura	Interacción oral	Capacidad oral																		
	(*) Nivel del Marco Europeo Común de Referencia (MECR)																				
Capacidades y competencias sociales																					
Capacidades y competencias organizativas																					
Capacidades y competencias informáticas																					
Permiso(s) de conducción																					

Fuente: <http://europass.cedefop.europa.eu/en/documents/curriculum-vitae/examples>

(adaptado)

2. Escribid una pequeña descripción de vuestro personaje (Es..., tiene..., sabe..., le gusta/n...)

Anexo 6



Bueno, creo que soy la persona adecuada para este trabajo porque soy una persona con don de gentes. Ahora bien, tía, ¿me va a dar este trabajo o no? Y ¿cuánto me va a pagar?

Fuente: www.cartoonstock.com (adaptado)

**FICHA DE
ESPANHOL**

Nome:

N.º:

Ano / Turma: 9º D

Errores y aciertos en una entrevista de trabajo

1. Vas a ver un vídeo realizado por la Universitaria Agustiniana, en Bogotá, Colombia, sobre los errores y los aciertos en una entrevista de trabajo. Dos candidatos muy distintos se presentan a la entrevista para el puesto de asesor de *call centre*.

Completa las frases con los consejos de la presentadora que salen durante las dos entrevistas.

- a) La primera impresión es la que cuenta. _____ puntual y _____ su presentación personal.
- b) Evite traer a colación sus conflictos personales cuando le pregunten de su entorno familiar. Igualmente _____ seguro y no _____ en sus respuestas.
- c) No _____ en su hoja de vida información que no es cierta y _____ su contenido actualizado.
- d) Muestre interés durante la entrevista, _____ y _____ su lenguaje corporal, eso habla mucho de usted.
- e) No _____ interés obsesivo por el salario. Este tipo de preguntas es recomendable hacerlas al finalizar la entrevista.
- f) No _____ coloquialismos ni lenguaje popular. Esos términos no son adecuados para este contexto.
- g) _____ sobre el cargo de la empresa a la cual está aplicando, si tiene alguna duda al respecto, _____ y nunca, nunca se exceda en confianza con su entrevistador.
- h) Es importante saludar, presentarse y mantener una actitud positiva.
- i) Si no tiene experiencia laboral, _____ logros, reconocimientos o actividades que denoten su responsabilidad y disposición para trabajar.
- j) _____ el contacto visual, una postura adecuada y un tono amable y respetuoso desde el inicio hasta el final de la entrevista.

Vídeo en: <http://www.youtube.com/watch?v=4yP5E1XF0Us>

Una entrevista de trabajo

1. ¿Te acuerdas de Ana?

Hoy Ana ha ido a un banco para presentarse una entrevista de trabajo.
¿Qué preguntas le ha planteado el entrevistador?



Entrevistador: Buenos días, siéntese por favor.

Candidata: Buenos días.

Entrevistador: Usted es Ana Sánchez López, ¿verdad?

Candidata: Sí.

Entrevistador: Encantado. Yo soy Juan Luis, jefe de personal del banco.

Candidata: Mucho gusto.

Entrevistador: Bueno, Ana, ¿_____?

Candidata: Pues, creo que soy una persona amable, sociable y trabajadora. Me gustan las cosas sencillas de la vida y me encanta mi trabajo.

Entrevistador: Hm, ahora vamos a repasar algunos datos que aporta usted en su currículum. Tiene usted un máster en dirección de empresas, ¿verdad?

Candidata: Sí, lo terminé hace quince años.

Entrevistador: Muy bien y recuerda ¿_____?

Candidata: Sí, claro, mi asignatura favorita era contabilidad.

Entrevistador: Por eso decidió hacer un curso de contabilidad en 2009, ¿no?

Candidata: Sí, efectivamente.

Entrevistador: Muy bien. ¿_____?

Candidata: Tengo fluidez en inglés y además hablo con bastante corrección el francés.

Entrevistador: Perfecto. ¿_____?

Candidata: Desde enero de 2009 hasta agosto de este año trabajé en una empresa de servicios financieros. Me encargaba de la gestión de cuentas y de la contabilidad de la empresa.

Entrevistador: ¿_____?

Candidata: En cualquier momento, no hay problema.

Entrevistador: Bien, Ana, dentro de tres o cuatro días la llamaremos y le comunicaremos si vamos a contar con usted. ¿De acuerdo?

Candidata: De acuerdo. Muchas gracias.

Entrevistador: De nada. Gracias a usted por haber venido.

2. Lee los ejemplos de preguntas que se pueden hacer en una entrevista y di con qué tema se relacionan.

Preguntas sobre _____
<ul style="list-style-type: none">- ¿Cómo se ve?- ¿Cuáles son sus cualidades?- ¿Prefiere trabajar solo o en equipo?

Preguntas sobre _____
<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué estudios ha realizado?- ¿Qué asignaturas le gustaban más y por qué?- ¿Qué idiomas habla?

Preguntas sobre _____
<ul style="list-style-type: none">- ¿Qué experiencia tiene?- ¿Cuál es el último trabajo que ha desempeñado?- ¿Ha trabajado ya en... ?

Preguntas sobre _____
<ul style="list-style-type: none">- ¿Conoce nuestra empresa?- ¿Por qué cree que este trabajo puede ser suyo?- ¿Cuándo podría incorporarse?- ¿Tiene disponibilidad para viajar?- ¿Cuánto quiere ganar?

Anexo 9

Ellos se van a presentar a una entrevista de trabajo



Vamos a aproximarnos al mundo del teatro con un pequeño juego de dramatización.

- Vais a trabajar por parejas. Uno de vosotros es el/la candidato/a y el otro es el/la entrevistador/a.
- Escribid y preparad una entrevista para presentar la próxima clase (el lunes). Pensad en cómo son vuestros personajes, cómo van vestidos, qué objetos llevan. Recordad los consejos del video de hoy sobre el lenguaje verbal y corporal.
- Vosotros decidís si en vuestra entrevista salen errores o aciertos, es decir si el candidato es adecuado o no para el puesto.

Anexo 10



Ano letivo 2012/2013

FICHA DE
ESPANHOL

Nome:

N.º:

Ano / Turma: 9º D

Evaluación de las entrevistas

1. Indica la opción que te parezca más adecuada con X:

CANDIDATO N.º _____	Nada	Poco	Razonablemente	Muy	Extremamente
LA ENTREVISTA					
Bien Estructurada					
EL LENGUAJE CORPORAL					
Adecuado al perfil de los dos personajes					
LA PRESENTACIÓN					
Clara					
Cautivadora					

CANDIDATO N.º _____	Nada	Poco	Razonablemente	Muy	Extremamente
LA ENTREVISTA					
Bien Estructurada					
EL LENGUAJE CORPORAL					
Adecuado al perfil de los dos personajes					
LA PRESENTACIÓN					
Clara					
Cautivadora					

Anexo 11

**FICHA DE
ESPANHOL**

Nome:

N.º:

Ano / Turma: 9º D

Autoevaluación/Autoevaluación y evaluación de la actividad

1. ¿Cómo evalúas la presentación de tu entrevista?

	Nada	Poco	Razonablemente	Muy	Extremamente
LA ENTREVISTA					
Bien Estructurada					
EL LENGUAJE CORPORAL					
Adecuado al perfil de los dos personajes					
LA PRESENTACIÓN					
Clara					
Cautivadora					

2. ¿Cómo te has sentido...?

antes de la dramatización	
durante la dramatización	
después de la dramatización	

3. Completa las frases.

- Lo que me resultó más difícil fue...

- Lo que me resultó más fácil fue...

- Lo mejor de esta actividad fue...

- Lo peor de esta actividad fue...

4. ¿Tienes alguna sugerencia?

Anexo 12

Grupo:

Fecha:

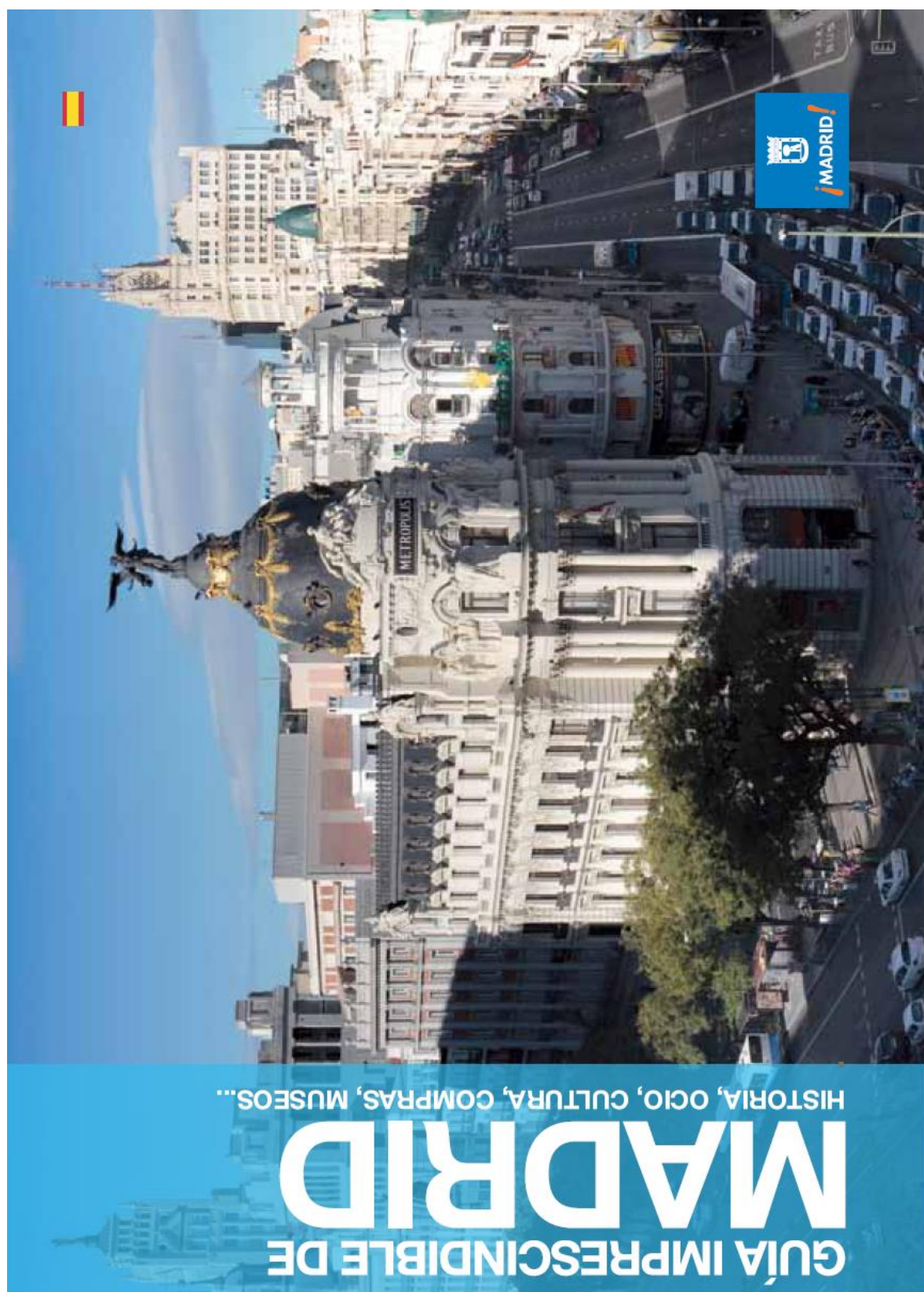
Evaluación de la actividad - Profesor

CANDIDATO N.º _____	Nada	Poco	Razonablemente	Muy	Extremamente
LA ENTREVISTA					
Bien Estructurada					
EL LENGUAJE					
Correcto					
Fluido					
EL LENGUAJE CORPORAL					
Adecuado al perfil de los dos personajes					
LA PRESENTACIÓN					
Clara					
Cautivadora					
Observaciones					

Anexo 13



Anexo 14⁷



⁷ Guia elaborado a partir da *Madrid magazine*, disponível em www.esmadrid.com [consultado pela última vez a 15/02/2013)

EL RETIRO



Plaza de la Independencia, s/n
RETIRO / PRÍNCIPE DE VERGARA / IBIZA / ATOCHA

MUSEO

THYSSEN-BORNEWISZA

Paseo del Prado, 8

902 76 05 11

BANCO DE ESPAÑA

Precio / Price 9 €

Mar-dom / Tues-Sun 10:00-18:00 h

Lun cerrado / Mon closed

MUSEO NACIONAL DEL PRADO

Paseo del Prado, s/n

902 10 70 77

BANCO DE ESPAÑA / ATOCHA / RETIRO

Precio / Price 12 € (Lun-sáb / Mon-Sat 18:00-20:00 h & Dom / Sun 17:00-19:00 h gratis / free)

Mar-dom / Tues-Sun 10:00-20:00 h, Dom y fest / Sun & Hols 10:00-19:00 h

MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFÍA

Santa Isabel, 52

91 774 10 00

ATOCHA / ATOCHA RENFE

Precio / Price 6 € (Lun, miér-vier 19:00-21:00 h, sáb tarde y dom gratis / free on Mon, Weds-Fri 19:00-21:00 h, Sat noon and Sun)

Lun-sáb / Mon-Sat 10:00-21:00 h, Dom / Sun 10:00-19:00 h

Mar cerrado / Tues closed

PALACIO REAL DE MADRID

Bailén, s/n

91 454 87 00 / 88 00

ÓPERA

Precio / Price 10 € (Miér y jue 15:00-18:00 h gratis para ciudadanos de la UE & Iberoamérica / free on Weds & Thurs 15:00-18:00 h for EU & Latin America citizens)

Lun-dom / Mon-Sun 10:00-18:00 h

EL TAPEO

Otra de las especialidades de Madrid es la tapa que consiste en una pequeña porción de especialidad culinaria, fría o caliente que se sirve acompañando a un vino, vermouth, cerveza o refresco. Aunque se puede disfrutar de las tapas en cualquier parte de la ciudad, hay unas zonas especiales, por el entorno o por las circunstancias que la rodean.

EL RASTRO



Ribera de Curtidores y alrededores / Around Ribera de Curtidores
LA LATINA / TIRSO DE MOLINA / PUERTA DE TOLEDO
Dom y fest / Sun & Hols 9:00-15:00 h

El Rastro es el mercado al aire libre más popular de Madrid, en el que se puede encontrar de todo: muebles, antigüedades, libros... Una tradición desde el siglo XVI. Los comercios permanentes de la zona abren todos los días.

DE COMPRAS

Con sus más de 100 años de vida, la Gran Vía madrileña está más viva que nunca. También, la Puerta del Sol y calles como Carmen, Preciados y Arsenio. Ir de compras los domingos se ha convertido ya en todo un ritual en esta zona, con tiendas de firmas de moda, tanto nacionales como extranjeras, y grandes almacenes.

SOL-GRAN VÍA

SOL / CALLAO / GRAN VÍA

CHUECA-SALESA

CHUECA / BANCO DE ESPAÑA

FLAMENCO

CORRAL DE LA MORERÍA



Moreña, 17

91 365 84 46

ÓPERA



PLAZA DE TOROS DE LAS VENTAS

Existe la posibilidad de realizar una visita guiada a la plaza, de martes a domingo de 10:00 a 14:00 h, a través de Tauro Tour Las Ventas

(teléfono de información y reservas 91 556 92 37),
C/ Alcalá, 237

Ventas
902 193 166
+info: www.las-ventas.com

TOUR DEL BERNABÉU



Estadio Santiago Bernabéu, Concha Espina, 1 (acceso / access Torre B)
902 31 17 09
SANTIAGO BERNABÉU
Precio adultos / Adults Price 19 €. Menores de 14 años / Under 14s 13 €. Niños (0-4 años) gratis / Kids (under 4) Free
Lun-sáb / Mon-Sat 10:00-18:00 h
Dom y fest / Sun & Hols 10:30-18:30 h
Días de partido: tour abierto hasta cinco horas antes del inicio del partido / Match days: tours until 5 hours prior to kick off
www.ticketmaster.es

La visita al estadio del Real Madrid incluye el acceso a la sala de trofeos, el túnel de jugadores, los vestuarios, el palco presidencial, la sala de prensa y un recorrido por el perímetro del terreno de juego.

TELEFÉRICO DE MADRID CABLE CAR

Paseo del Pintor Rosales & Casa de Campo

ARGUELLES & BATÁN / LAGO

Precio ida y vuelta / Return ticket 5,60 €


Menores de 3 años gratis / Free for children under 3

Sab-dom / Sat-Sun, 1-4, 7 & 28 Ene / Jan 11:00-18:00 h

Desde el Paseo de Rosales a la Casa de Campo o al revés. A 40 metros de altura, el Teleférico de Madrid propone un recorrido diferente y especial, con todo Madrid a nuestros pies. El Palacio Real, la catedral de la Almudena, la ermita de San Antonio de la Florida... Una voz en off explica todo aquello que vamos viendo.



PARQUE DE ATRACCIONES DE MADRID



Casa de Campo
902 34 50 09
BATÁN
Precio general / General price 20,90 €
Reducida / Reduced 100-120 cm 23,90 €
Sab-dom / Sat-Sun & 7-28 Ene / Jan 12:00-19:00 h

Montañas rusas impresionantes, emociones de altura o sustos en el túnel del terror. Con amigos o en familia.

Anexo 15

**FICHA DE
ESPANHOL**

Nome:

N.º:

De turistas en Madrid

Estáis en una terraza de una cafetería en Madrid. Estáis comentando lo que vais a hacer el día siguiente.

Seguid la estructura y escribid un diálogo. Lo tenéis que terminar HOY porque la próxima clase, vamos a aproximarnos al mundo del teatro y vais a presentar vuestro diálogo a vuestros compañeros.

Lo primero que tenéis que hacer es decidir quién es A, B y C (escribid vuestros nombres)

A: _____ B: _____ C: _____

ESTRUCTURA	DIÁLOGO
A saluda B y C y les pregunta qué están haciendo (y se sienta)	A:
B contesta	B:
C hace una sugerencia para el día siguiente	C:
A rechaza, explica por qué y hace una nueva sugerencia	A:
B se pone de acuerdo con A	B:
C Demuestra indiferencia y hace una nueva sugerencia. Explica por qué quiere ir a ese lugar	C:
A se pone de acuerdo	A:
B sugiere un último lugar relacionado con sus gustos	B:
A reacciona con entusiasmo	A:
C hace un plan de lo que van a hacer (primero, luego, por último)	C:

Anexo 16

**FICHA
DE
ESPANHOL**

Nome:

De turistas en Madrid

Estáis en una terraza de una cafetería en Madrid. Estáis comentando lo que vais a hacer el día siguiente.

Seguid la estructura y escribid un diálogo. Lo tenéis que terminar HOY porque la próxima clase, vamos a aproximarnos al mundo del teatro y vais a presentar vuestro diálogo a vuestros compañeros.

Lo primero que tenéis que hacer es decidir quién es A y B (escribid vuestros nombres)

A: _____ B: _____

ESTRUCTURA	DIÁLOGO
A saluda B y le pregunta qué está haciendo y <i>se sienta</i>	A:
B contesta. Le pregunta qué quiere hacer al día siguiente	B:
A hace una sugerencia	A:
B rechaza, explica por qué y hace una nueva sugerencia	B:
A Demuestra indiferencia, hace una nueva sugerencia y explica porque quiere ir a ese lugar	A:
B se pone de acuerdo y sugiere otro lugar relacionado con sus gustos	B:
A se pone de acuerdo y sugiere un último lugar	A:
B reacciona con entusiasmo	B:
A hace un plan de lo que van a hacer (primero, luego, por último)	A:

**FICHA DE
ESPANHOL**

Nome:

N.º:

Ano / Turma: 7ºC

De turistas en Madrid - ¿Adónde van los compañeros?
1. Escucha las presentaciones de tus compañeros y marca con X los lugares que van a visitar:

NOMBRE DE LOS TURISTAS → LUGARES DE MADRID							
Compras: Chueca / Salesas							
Compras: Sol/Gran Vía							
Flamenco							
Mercado del Rastro							
Museo Nacional del Prado							
Museo Thyssen							
Museo Reina Sofía							
Palacio Real							
Parque de atracciones							
Parque del Retiro							
Plaza de Toros las Ventas							
Taberna Malacatín							
Taberna Oliveros							
Teleférico							
Tour del Bernabéu							
Zoo aquarium							

Anexo 18



Anexo 19



Anexo 20

1. Estás en una tienda de ropa.
Quieres una camiseta de manga larga.
Pagas en efectivo.

2. Estás en una tienda de ropa.
Quieres un vestido negro para una fiesta.
Preguntas donde están los probadores.
El vestido te queda bien.
Pagas en efectivo.

3. Estás en una tienda de ropa.
Necesitas un chándal para las clases de educación física.
El primero que te enseña la dependienta no te gusta mucho, pero el segundo sí que te gusta. Pagas con tarjeta.

4. Estás en una zapatería.
Quieres ver unas zapatillas deportivas marrones.
Tu número es el 38.
Las zapatillas no te gustan mucho y te lo vas a pensar.

5. Estás en una zapatería.
Quieres unas chancas.
Las primeras que te enseña la dependienta no te gustan mucho, pero las segundas sí que te gustan. Pagas en efectivo.

6. Estás en una bisutería.
Quieres unos pendientes para tu mejor amiga.
Los que te enseña la dependienta son preciosos pero un poco caros.
Tú decides si los compras o no.

7. Estás en una bisutería. Quieres comprar una pulsera. Pero las que ves son demasiado caras. No te compras ninguna.

Anexo 21

